

Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire

France Beauregard
Isabelle Carignan
Marie-Daphné Létourneau

Avec la collaboration de
Joseph Sene
Annabelle Caron
Maryse Roy

Mai 2011

AVERTISSEMENT

Il est à noter que cette recherche a été réalisée par les deux cochercheuses, soit les professeurs France Beauregard et Isabelle Carignan. Par ailleurs, cette recension a été réalisée grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

TABLE DES MATIÈRES

AVERTISSEMENT	II
LISTE DES TABLEAUX	VI
INTRODUCTION	7
DÉFINITIONS	8
Le concept de « littératie »	8
Le concept de « littératie familiale »	9
Le concept de « littératie communautaire »	9
<i>Une communauté</i>	<i>9</i>
<i>La communauté</i>	<i>10</i>
MÉTHODOLOGIE	11
Descripteurs	11
Stratégies de recension	11
Critères de sélection	13
Analyse des données.....	15
RÉSULTATS	17
La littératie communautaire	17
Les différents programmes de littératie familiale (évalués et non évalués).....	17
<i>Les programmes pour le préscolaire</i>	<i>18</i>
<i>Le programme Family Literacy Bag.....</i>	<i>18</i>
<i>Le programme PRINTS (Parents' Roles Interacting with Teacher Support).....</i>	<i>19</i>
<i>Le programme néerlandais Opstap</i>	<i>21</i>
<i>Des programmes d'alphabétisation familiale.....</i>	<i>23</i>
<i>Les programmes pour le primaire</i>	<i>24</i>
<i>Le programme Fast Start Reading (FS).....</i>	<i>24</i>
<i>Le programme Parent Empowerment for Family Literacy Project (PEFaL).....</i>	<i>25</i>
<i>Le programme The Letterbox Club.....</i>	<i>25</i>
<i>Le programme Read and Write Together</i>	<i>26</i>
<i>Le programme Even Start</i>	<i>27</i>
<i>Le programme de lecture parent-enfant de Berlin</i>	<i>28</i>

<i>Le programme TV Tune Out Tuesday</i>	30
<i>Le programme Parents as Mentors</i>	32
<i>Le projet Lire avec fiston</i>	33
<i>Un programme pour le secondaire</i>	34
<i>Le programme de poésie</i>	34
Les perceptions des élèves à l'égard de leurs parents.....	35
<i>Principales critiques des programmes de littératie familiale</i>	35
Les activités et les pratiques de littératie familiale (sans évaluation)	36
<i>Familles dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement</i>	36
<i>Rôle inversé : l'élève aide la famille en littératie</i>	36
<i>Famille soutenant et encourageant l'élève dans ses apprentissages</i>	36
<i>Des pratiques de littératie dans une famille indo-canadienne</i>	37
<i>Points positifs des programmes de littératie familiale</i>	37
Facteurs qui influencent les pratiques de littératie familiale	38
<i>Facteurs individuels</i>	38
<i>Valoriser la culture de la famille</i>	38
Culture familiale	39
<i>Perceptions à l'égard de la lecture</i>	40
Perceptions des enfants relativement à la lecture	40
Perceptions des parents relativement à la lecture	41
Perceptions des enseignants relativement à la lecture	42
<i>Les rôles de chacun</i>	43
Le rôle des élèves.....	43
Le rôle des parents (famille)	43
Le rôle de l'école (enseignant, directeur, orthopédagogue, personne promouvant un projet de littératie).....	44
<i>Sentiment de compétence</i>	45
Chez les élèves	45
Chez les parents	46
<i>Relation parent-enfant</i>	47
<i>Relation père-enfant</i>	48
<i>Adolescence</i>	49
<i>Relation famille-école</i>	49

<i>Facteurs environnementaux influençant les pratiques</i>	50
<i>Formation</i>	50
<i>Disponibilité des parents</i>	51
<i>Matériel disponible</i>	51
<i>Internet</i>	52
RECOMMANDATIONS	53
Familles/enfants/communauté	53
Structure/organisation	54
Évaluation du programme	55
Raisons évoquées en cas d'absence ou de retrait complet d'un projet de littératie familiale	56
CONCLUSION	57
LISTE DE RÉFÉRENCES	59
ANNEXE A	64
Activités/pratiques de littératie provenant de recherches multiculturelles diverses	64
<i>Activités pour le préscolaire</i>	64
<i>Activités pour le primaire</i>	64
<i>Activités pour le secondaire</i>	64
<i>Autres activités sans mention de l'âge</i>	65
Activités/pratiques de littératie familiale diverses en langue première	65
<i>Activités pour le préscolaire</i>	65
<i>Activités père-enfant</i>	65
<i>Activités pour le primaire</i>	66
<i>Activités pour le secondaire</i>	67
<i>Autres activités sans mention de l'âge</i>	67
ANNEXE B	68
Tableau synthèse des écrits sélectionnés	68

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Descripteurs	11
Tableau 2. Écrits recensés, consultés et lus	14
Tableau 3. Thème ou population	15

INTRODUCTION

Le Plan d'action sur la lecture à l'école (PALE) existe depuis 2005. Son orientation générale est de former de jeunes lecteurs qui prennent plaisir à lire, qui ont régulièrement recours à la lecture de façon efficace et qui prennent l'habitude de lire pour la vie. Ce plan vise à améliorer l'accès à des ressources de qualité sur les plans physique, pédagogique et culturel et à mettre en œuvre une série de mesures pour en assurer l'efficacité (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS, 2005]).

À la suite d'une évaluation positive de la première phase, le MELS entame, en 2008, la deuxième phase qui consiste à déployer graduellement de nouvelles mesures qui ciblent plus précisément cette fois-ci : l'embauche et l'action de bibliothécaires scolaires, la mise à jour des connaissances du personnel scolaire, le renforcement d'une dynamique régionale et l'accompagnement de la famille dans le développement de l'habitude de lire chez les jeunes. Ce dernier objectif a été jugé faible lors de l'évaluation, et ce, particulièrement dans le volet *soutien et sensibilisation des parents au regard de l'importance de la lecture* (MELS, 2008). En effet, les parents ont un rôle fondamental à jouer auprès de leurs enfants quant au développement de la lecture chez ces derniers, et ce, autant à un très jeune âge que lors de la fréquentation scolaire.

Le Service de la recherche et de l'évaluation du MELS souhaite obtenir une synthèse des connaissances sur les programmes efficaces en littératie familiale. Le but de cette recherche est de recenser les pratiques et les interventions en littératie familiale qui semblent être les mieux fondées scientifiquement pour assurer la réussite des élèves en développant le goût de la lecture chez les jeunes, et ce, tout au long de leur vie. L'attention sera portée aux programmes existants favorisant la lecture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire issus de différents milieux.

Dans ce rapport, nous définirons d'abord les concepts de « littératie », de « littératie familiale » et de « littératie communautaire » puis la méthodologie utilisée pour recenser et synthétiser les travaux sera présentée. Ensuite, nous décrirons les programmes évalués et les activités de littératie proposées de même que les facteurs pouvant influencer sur ces derniers. Enfin, nous

complèterons le tout par des recommandations qui devraient favoriser le développement de programmes de littératie familiale efficaces et la mise en place de pratiques gagnantes.

DÉFINITIONS

On retrouve dans les écrits de nombreuses définitions du terme « littératie ». De plus, plusieurs de ces définitions intègrent l'aspect familial, communautaire, scolaire, médiatique, etc. à l'intérieur même de la définition du concept de « littératie ». Il semble donc difficile de trouver une définition traitant uniquement de la « littératie » en tant que telle.

Le concept de « littératie »

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) donne une définition du terme « littératie » d'un point de vue plus cognitif et linguistique, car, pour cette organisation, il s'agit de l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (OCDE, 2000, p. 5).

Quant à Masny (2001), elle fait part d'une définition cognitive, mais également socioconstructiviste :

Quand on parle, écrit ou lit, on construit le sens en s'appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu'on qualifie de « littératie » est intégré à la culture et aux dimensions sociopolitiques et sociohistoriques d'une société et de ses institutions (Hornberger, 1999, 2000 dans Masny, 2001). Ce point de vue d'une littératie à une société sert de point de repère qui sous-tend l'apprentissage de la communication orale, la lecture et l'écriture [sic] (Masny, 2001, p. 15).

À l'instar du Centre for Literacy (2010), nous ajoutons à cette définition le terme « écoute », car, pour qu'une communication soit efficace, il doit y avoir un émetteur et un récepteur. Le fait d'écouter semble donc aussi important que le fait de parler.

Notre définition de la littératie irait comme suit : la littératie est en lien avec le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. De plus, ces pratiques « littératiées » peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou

dans la collectivité en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture.

Le concept de « littératie familiale »

Le même problème se retrouve dans les différentes définitions du concept de « littératie familiale » puisque la littératie découle de la littératie familiale lors des premiers apprentissages. Par contre, nous avons opté ici pour des définitions plus socioconstructivistes en ne négligeant cependant pas le côté cognitif :

[...] in the context of family literacy, parents and significant others (including extended family members) lend the necessary support in learning a literacy skill or concept but “hand-off” the task to the children when they are capable of completing it independently¹ (Rogoff, 1990, p. 64).

Quant à Boudreau, Saint-Laurent et Giasson (2006), elles font référence à la littératie familiale comme étant les différentes interactions entre le parent et son enfant entourant la lecture et l’écriture dans la vie quotidienne.

Le concept de « littératie communautaire »

Qu’entend-on par « communautaire »? Pour certains auteurs, il s’agit d’UNE communauté précise (langage, tradition et autres) (Dionne-Coster, S., 2006) alors que, pour d’autres, il s’agit de LA communauté en tant que telle. Lorsqu’il est question de LA communauté, on pense notamment au fait d’aller à la bibliothèque (Trenholm et Mirenda, 2006). Voici quelques définitions de la littératie communautaire :

Une communauté

- Une communauté « [v]ise l’appréciation, la compréhension et l’usage des pratiques littératiées d’une communauté, c’est-à-dire comment on parle, on écrit, on lit, on valorise le monde dans un groupe particulier » (Pluri-elles, 2010).

¹ Dans le contexte de la littératie familiale, les parents et les autres personnes significatives (y compris les membres de la famille élargie) peuvent apporter le soutien nécessaire dans le développement de la littératie chez l’enfant. Ces personnes vont cependant être capables de laisser l’enfant se débrouiller seul quand celui-ci est capable de réaliser la tâche de façon indépendante (traduction libre).

- Une communauté « [c]omprend que les façons d’être, d’interagir, de faire et de dire peuvent varier selon les groupes; qui respecte les différences au sein des diverses communautés » (Pluri-elles, 2010).

La communauté

- La communauté est le fait d’« [a]pprendre à lire la communauté (les familles, les gens du voisinage, les regroupements éducatifs, religieux, culturels, etc. francophones et anglophones) : les aspects visibles et non visibles, comme les valeurs et croyances, les façons de faire et de dire » (Pluri-elles, 2010).

En bref, le fait de retrouver autant de définitions fait en sorte qu’il est difficile d’adopter une définition commune faisant consensus. Dans les écrits consultés, il est important de mentionner que les concepts de « littératie », de « littératie familiale » ou de « littératie communautaire » sont rarement définis.

MÉTHODOLOGIE

La sélection des textes retenus pour cette recension des écrits a été réalisée suivant une méthodologie de travail comprenant différentes étapes. La première étape a consisté en l'identification de descripteurs puis de banque de données, de revues et de sites Internet pertinents. Ensuite, afin d'éviter le recrutement d'écrits non pertinents ou dépassés, des critères de sélections ont été déterminés. Enfin, les écrits retenus ont été lus et résumés.

Descripteurs

Le tableau 1 présente les descripteurs, autant en français qu'en anglais, les plus pertinents pour cette recension des écrits.

Tableau 1. Descripteurs

Français	Anglais
Littératie familiale	Family literacy
Littératie communautaire	Community literacy
Famille ou parent	Parent or family
Programme de lecture	Program
Alphabétisation	Program evaluation
Évaluation	Reading program
Pratiques	Evaluation
Interventions	Parenting skills
Stratégies	Strategy
	Practices
	Interventions

Stratégies de recension

Différentes stratégies ont été par la suite combinées pour repérer les documents à analyser. La première a consisté en une recherche informatisée dans différentes banques de données. Outre Francis, Repère, ERIC, PsychINFO et Education Research, nous avons ajouté les bases de données suivantes : Dissertations and Theses et CBCA Fulltext Education. Les deux premières banques de données regroupent des écrits francophones alors que les autres sont majoritairement anglophones. Les écrits que l'on retrouve dans la majorité de ces banques de données peuvent être aussi professionnels que scientifiques et touchent les domaines de l'éducation et des sciences humaines et sociales.

La deuxième stratégie a consisté en une recherche manuelle de livres de référence, de monographies ou de revues spécialisées. Les ouvrages de référence consultés ont été : *Handbook of Family Literacy*; *Handbook of Language and Literacy*; *Handbook of Reading Research and Encyclopedia of Education*; et *Les littératies multiples* alors que les revues consultées ont été : *Reading Research Quarterly*; *Early Childhood Research*; *Journal of Literacy Research*; *Journal of Adolescent and Adult Literacy*; *Review of Educational Research*; *Journal of Reading Education*; *Literac*; *Journal of Literacy Research*; *Reading and Writing Quarterly*; *Reading Teacher*; *Bilingual Research Journal*; *Community Literacy Journal*; *School Community Journal*. Il est à noter que plusieurs manuels de référence ou revues spécialisées ont été ajoutés à la liste initialement proposée. De plus, la liste de références de chacun des écrits sélectionnés a été rigoureusement examinée.

Enfin, nous avons complété notre démarche en consultant différents sites Internet d'organisations œuvrant dans le domaine de la littératie familiale ou communautaire :

- *Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)*;
- *Harvard Family Research Project*, du *National Center for Family Literacy (NCFL)*;
- *National Institute for Literacy*;
- *International Reading Association (IRA)*;
- *United Through Reading*, de la *Fédération québécoise des organismes communautaires Famille* avec le programme « Raconte-moi une histoire »;
- Programme « Lire et faire lire » soutenu par le *ministère de la Famille et des Aînés*, de l'*International Federation of Library Associations and Institutions*;
- *Coalition régionale de l'Ouest et du Nord pour l'alphabétisation en français (CRONAF)*, études « Pour mon enfant d'abord » et « Main dans la main »;
- *Des centres d'alphabétisation familiale*;
- *UNESCO*, étude « L'alphabétisation familiale : une approche globale de l'apprentissage tout le long de la vie »;
- *Secrétariat national à l'alphabétisation*;
- *Fédération d'éducation des provinces de l'Atlantique (FEPA)*;
- *Community Literacy Centers*;
- *Community Literacy Collaborative*;

- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation;
- Sites Internet de différentes provinces (Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba, Ontario, provinces de l'Atlantique, etc.).

Critères de sélection

Plus de 2000 écrits ont été recensés. Or, afin de bien circonscrire les écrits à sélectionner, nous avons établi des critères d'inclusion. Le premier critère porte sur la période que nous devions couvrir pour la recension des écrits. En effet, les écrits devaient couvrir une décennie, soit de 2000 à 2010 et, si nécessaire, retourner vers les années 90, ce qui est arrivé à quelques occasions. En effet, des articles présentaient parfois l'évaluation d'un programme de littératie familiale conçu dans les années 90. Il fallait alors retourner à l'écrit d'origine pour comprendre adéquatement l'article sélectionné. Le deuxième critère reposait sur la valeur scientifique de l'écrit. Ainsi, nous avons surtout ciblé les revues dotées d'un comité de lecture. Par exemple, en inscrivant dans la banque de données ERIC le descripteur suivant : *family literacy*, 1730 écrits ont été recensés. En ajoutant, le critère de l'année de parution du texte (2000-2010), le nombre d'écrits est passé à 687. Enfin, ce nombre a diminué à 210 écrits lorsque nous avons tenu compte du critère de la valeur scientifique. Dans le même ordre d'idées, si on ajoutait le descripteur *program evaluation* à celui de *family literacy*, le nombre d'écrits diminuait dès le premier critère de sélection à 75 et ensuite à 10 lors de l'ajout du deuxième critère. Ce sont ces textes qui ont été lus. Nous avons procédé ainsi avec tous les descripteurs et les banques de données nommés précédemment. Le tableau 2 résume le nombre d'écrits recensés et consultés pour différentes banques de données consultées. Soulignons que nous avons indiqué dans ce tableau le nombre d'écrits lus pour cette recension. La démarche utilisée pour la sélection des écrits lus se trouve à la suite du tableau 2.

Tableau 2. Écrits recensés, consultés et lus

Bases de données	Écrits recensés	Écrits consultés
ERIC	1730	210
Érudit	8	8
Education Research Complete	187	25
Handbook of Family Literacy		1
Internet		10 sites

Lors de la lecture des écrits, nous avons ajouté deux autres critères d'inclusion. Le troisième critère touchait la population ciblée. Les écrits devaient évaluer des programmes de littératie familiale ou communautaire s'adressant à des familles ayant des enfants âgés de 4 à 17 ans. Notons que les programmes de littératie pour les 4 ans devaient s'adresser à des familles de milieux socioéconomiquement défavorisés ou encore à des familles avec des enfants handicapés car, au Québec, il existe dans le système scolaire public, une prématernelle de quatre ans pour ces deux populations. Un quatrième critère s'est ajouté en cours de mandat. En effet, à la lecture des écrits sur la littératie familiale, nous avons constaté que les programmes se divisaient en quatre volets : activités de littératie seulement auprès de l'enfant, activités de littératie seulement auprès des parents, activités sur les habiletés parentales et, enfin, activités de littératie s'adressant à l'enfant et à son parent. C'est ce dernier volet qui a été retenu à la demande des personnes qui nous ont mandatées pour cette recension. C'est ainsi que des quelque 2000 écrits ayant été ainsi recensés, 48 ont été retenus. Le tableau 3 présente le nombre d'écrits retenus pour différentes populations. Il est à noter que certains écrits abordent plus d'un thème à la fois. De plus, un tableau synthèse résumant les écrits retenus se trouve à l'annexe B.

Tableau 3. Thème ou population

Thème ou population	Écrits retenus
Littératie communautaire	4
Littératie familiale et les pères	6
Littératie familiale et les familles d'enfants en difficulté	3
Littératie familiale et immigration, alphabétisation, milieu défavorisé	12
Littératie familiale en général	8
Littératie familiale et adolescents	3
Programmes de littératie familiale	12
TOTAL	48

On constate, à la lecture du tableau 3, que seulement 12 programmes ont été identifiés. Cela s'explique par le fait qu'il était clairement indiqué par les auteurs qu'il s'agissait d'un programme de littératie familiale. De plus, ces programmes ont été mis en place plus d'une fois. Les autres écrits concernent des projets de littératie familiale mis en place une fois. Nous n'avons pas d'indication que ces projets étaient repris à plus d'une reprise. Par ailleurs, nous avons ajouté à ces 48 écrits quelques textes qui traitent de la littératie familiale de façon plus théorique, notamment en ce qui concerne les conditions souhaitables à mettre en place pour la réussite d'un projet ou d'un programme de littératie familiale.

Analyse des données

L'analyse des textes a été effectuée en fonction de différents critères liés aux objectifs spécifiques de la synthèse de connaissances : le type de recherche (évaluative, descriptive, corrélationnelle, etc.), l'échantillonnage, le programme (universel, préventif, mixte), l'analyse et l'interprétation ainsi que les limites de l'étude. Chaque article lu a été décomposé en sections : définition de la littératie (littératie familiale, littératie communautaire, etc.), question de recherche ou hypothèse (ainsi que l'objectif de recherche), méthodologie (nombre de sujets, âge, description du programme, etc.), résultats, conclusion et recommandations des auteurs. Un tableau synthèse (annexe B) résume de façon succincte les articles lus pour cette recension.

Nous avons ainsi été en mesure de sélectionner plus d'une douzaine de programmes de littératie familiale qui ont obtenu des résultats probants ou qui se sont avérés efficaces sur le plan scientifique. Nous avons également pu répertorier des activités de lecture considérées par la recherche comme étant favorables au développement de la littératie familiale (annexe A). Enfin, il ressort de ces écrits des facteurs qui semblent influencer la réussite ou la non-réussite d'un programme de littératie.

RÉSULTATS

Cette section présente les résultats des recherches portant sur la recension des pratiques et des interventions en littératie familiale qui semblent être les mieux fondées scientifiquement pour assurer la réussite des élèves en développant de jeunes lecteurs qui prennent plaisir à lire, qui ont recours à la lecture efficacement et qui prennent l'habitude de lire pour la vie. Nous y aborderons la littératie communautaire, puis la littératie familiale. Cette section est divisée en deux parties. La première consiste en la présentation des programmes de littératie familiale pour le préscolaire, le primaire et le secondaire. La deuxième partie brosse un tableau des facteurs individuels et environnementaux pouvant influencer la réussite des programmes.

La littératie communautaire

On retrouve peu d'écrits sur la littératie communautaire. Cependant, quelques constats ressortent. D'abord, elle est souvent associée à la littératie familiale, ce qui rend plus difficile la distinction entre la littératie communautaire et la littératie familiale. Ensuite, les écrits recensés identifient deux types d'activités qui visent la littératie communautaire. Le premier type consiste en des visites et des ateliers de lecture à la bibliothèque du quartier (Trenholm et Mirenda, 2006; Ward et Wason-Ellam, 2005). Le deuxième type se compose d'activités de littératie propres à un groupe culturel (Bloome, Katz, Solsken, Willet et Wilson-Keenan, 2000; Cairney, 2002; Jiménez, Smith et Teague, 2009). On retrouve ce type de projet chez les familles immigrantes ou chez les familles qui vivent une situation de minorité linguistique. C'est dans un tel cas que les littératies familiale et communautaire se confondent. Voici maintenant la présentation des divers programmes répertoriés dans les écrits.

Les différents programmes de littératie familiale (évalués et non évalués)

Il est important de mentionner que les programmes qui sont décrits n'ont pas tous été évalués de la même façon. En effet, certains programmes en littératie familiale ont seulement évalué les performances en littératie (lecture et/ou écriture). D'autres évaluent les représentations/perceptions des parents et/ou des enfants à l'égard de la lecture au moyen de questionnaires, d'observations ou d'entrevues semi-dirigées. De plus, il est possible que des programmes ne soient pas décrits explicitement, car les informations étaient parfois parcimonieuses, voire absentes dans certains écrits recensés.

Par ailleurs, il est important de noter que les programmes évalués de littératie familiale au secondaire sont relativement rares; davantage de recherches ont été mises en place pour le niveau primaire et préscolaire.

Les programmes pour le préscolaire

Le programme Family Literacy Bag

Family Literacy Bag (FLB) est un programme de littératie familiale pour le préscolaire s'intéressant particulièrement aux hispanophones (Dever et Burts, 2002). Le but de ce programme était d'encourager la lecture de livres pour la jeunesse et de favoriser la discussion littéraire à la maison (*home book-reading and discussions*). Afin de susciter l'intérêt des enfants aux FLB et de créer un engouement à les utiliser à la maison, d'autres livres étaient exploités dans les activités en classe.

Le programme se déroule comme suit. Au début de l'année, le parent de l'enfant participant au programme va à une réunion de préparation. Cette rencontre l'aide notamment à définir son engagement et son rôle dans le programme FLB. Par la suite, toutes les trois semaines, un sac nouveau est rapporté de l'école par l'enfant. Le « sac » de littératie familiale (FLB) en question contient trois livres de grande qualité, de genres littéraires différents et de niveaux divers. Il y a également des activités de prolongement et un guide pour les parents afin qu'ils puissent lire et discuter avec leur enfant de ce qui a été lu.

L'enquête réalisée montre que le programme FLB encourage la lecture en famille à la maison. De plus, les résultats semblent indiquer que les familles ont utilisé et apprécié les sacs de livres. Elles se sont d'ailleurs davantage engagées dans la lecture interactive que dans les activités de prolongement proposées par les FLB. Il semblerait que ces activités aient été moins appréciées par les familles.

Il est également possible de constater que 82 % des familles ont apprécié les livres; 31 % des familles ont lu les livres plus d'une fois; 45 % des familles ont apprécié les activités proposées; 58 % des familles ont trouvé que les informations proposées les ont aidées.

Enfin, le temps passé à lire entre le parent et l'enfant semble être plus élevé après avoir vécu le programme. En effet, le parent passe du temps de qualité plus « positif » et peut parler, par exemple, d'émotions en lien avec le livre. En général, les familles mentionnent que le projet a encouragé la lecture ainsi que l'interaction avec les livres à la maison. Les parents ont même appris à découvrir leur enfant à travers cette expérience. En bref, le projet a contribué à ce que la lecture soit une activité continue à la maison.

Le programme PRINTS (Parents' Roles Interacting with Teacher Support)

Le but de la recherche de Fagan (2001) était de décrire une méthode d'évaluation de l'efficacité des programmes de littératie familiale. Afin de comprendre ces programmes, deux éléments doivent être mis de l'avant : 1) le contenu et le format; 2) les participants. Le programme évalué ici s'intitule PRINTS (Parents' Roles Interacting with Teacher Support) et vise principalement les enfants de 1 à 6 ans. Le programme peut également convenir pour tout le primaire si les élèves éprouvent des difficultés en lecture.

Le programme repose sur cinq éléments : la communication orale (*oral language*), les jeux, le partage de livres, les écrits situationnels (*environmental print*) ainsi que le dessin. Pour chacun de ces éléments, un parent (*caregiver*) peut jouer cinq rôles : 1) créer des occasions d'échanges avec les enfants; 2) donner des rétroactions positives; 3) interagir de manière efficace; 4) modéliser leur littératie (*modelling literacy*); et 5) établir des lignes directrices.

Le matériel d'implantation du programme comprend un manuel pour le « facilitateur » (*family literacy facilitator*) et une vidéo démontrant les interactions parent-enfant lors d'activités de littératie. Le manuel du parent offre des informations de base sur la façon de réaliser les activités. Les facilitateurs participent à un atelier de formation de 5 à 6 heures donné par un auteur du programme. Ils forment ensuite les parents sur une période de 12 semaines à raison d'une séance de 2 heures par semaine.

Le programme possède une structure déterminée, mais il est ouvert aux suggestions des parents. Le programme a été initialement développé pour des parents aux revenus modestes. Ceux-ci reçoivent une trousse contenant de la colle, des crayons, des ciseaux, etc. en plus d'un livre pour la jeunesse à la fin de chaque session.

À la suite de l'évaluation du programme, les résultats ont permis de déterminer six catégories de réponses des parents :

- 1) Changement d'attitude des parents. Les parents ne se sont pas rendu compte qu'ils faisaient déjà des activités de littératie à la maison. Certains parents ont réalisé qu'il n'est jamais trop tôt pour les enfants de s'engager dans des activités de littératie. Enfin, les parents ont surtout compris que les activités ludiques sont un terreau d'apprentissage incontournable et qu'il est important de s'engager activement dans des activités de littératie familiale avec leurs jeunes enfants.
- 2) Connaitre les conditions d'usage. De nombreux programmes en littératie familiale centrés sur l'école reposent sur l'envoi de livres à lire par les parents. Cette façon de faire peut constituer une tâche difficile à articuler aux activités quotidiennes et familiales. Avec PRINTS, les parents ont compris qu'il n'y a pas d'heure spécifique pour la lecture. L'absence de contraintes et la reconnaissance de l'importance des interactions avec leurs enfants ont stimulé la créativité des parents. Le cadre de vie des enfants devient donc le centre d'intérêt de l'apprentissage et non une activité particulière.
- 3) Développer le sentiment d'appropriation (*ownership*). Le fait que le programme n'était pas directif a permis de développer le sentiment d'indépendance des parents de même que leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle.
- 4) Comprendre l'organisation et la structure du programme. Les parents qui ont eu une conception plus large de la structure du programme étaient plus susceptibles d'interagir avec leur enfant dans les activités de littératie.
- 5) Connaitre la façon d'accéder au matériel et la façon de l'utiliser. La réussite des activités d'apprentissage dépend d'une disponibilité suffisante du matériel (livres, etc.). Puisque les participants vivaient souvent de l'aide sociale, le programme a été développé avec l'utilisation de matériel au coût modique. La créativité des parents et leur ingéniosité leur ont permis de réaliser un large éventail d'activités très intéressantes. De plus, le livre remis aux parents à la fin de chaque session constituait une récompense pour ceux-ci et un élément motivateur pour les enfants.

6) Développer une sensibilité aux besoins des enfants. Le programme PRINTS a donné l'occasion aux parents de comprendre qu'ils n'étaient pas seuls dans leur situation et de se départir de leur sentiment de culpabilité face aux difficultés d'apprentissage de leur enfant. Le programme leur a permis de partager leurs expériences. Il a également constitué une occasion pour leur enfant d'être membres d'une communauté. PRINTS a donc permis de développer le sentiment d'autodétermination (*empowerment*) des parents et les a aidés à avoir davantage confiance en leurs capacités à assister leur enfant.

Il semble important de mentionner que les parents engagent souvent leurs enfants dans des activités de littératie sans le savoir. Les programmes de littératie doivent partir du « background » des familles, du capital culturel des parents pour avoir une meilleure adhésion des groupes cibles.

Le programme néerlandais Opstap

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la recherche de McElvany et van Steensel (2009) a analysé les éléments qui peuvent améliorer ou diminuer l'efficacité de l'implantation de certains programmes en littératie familiale.

Ce deuxième programme évalué est destiné à des élèves de maternelle issus de familles aux revenus modestes et est une adaptation du programme israélien HIPPY (Lombard, 1981). Ce programme de deux ans demande aux parents et aux enfants de s'engager dans des activités de littératie quotidiennes. Les mères, principales participantes, adhèrent volontairement au programme et sont assistées par des formateurs ayant le même bagage social et ethnique. Toutes les deux semaines, ils assistent les familles participantes en leur expliquant les activités du programme et en leur présentant des stratégies favorisant les interactions. De plus, des séances de formation pour les parents sont conduites par des superviseurs professionnels pendant deux semaines.

Le programme couvre diverses activités (lecture collective, discussions à propos des images dans les livres, jeux oraux [*langage game*], chants). C'est un programme de langue à la maison (*home langage programme*) offert en néerlandais, en turc et en arabe; il s'agit des langues maternelles des groupes cibles. La procédure de base comporte trois étapes :

Étape 1 : parent et enfant regardent une image puis en discutent;

Étape 2 : le parent lit l'histoire se rapportant à l'image;

Étape 3 : parent et enfant discutent de l'histoire.

Les résultats de l'évaluation de ce programme auprès de 54 familles ne semblent cependant pas concluants. Il semblerait que ce soit dû à la façon dont le programme a été mis sur pied.

Dans la plupart des cas, les interactions parent-enfant étaient réciproques, selon les dires du parent et de l'enfant. Cependant, celles-ci étaient limitées au premier niveau, ce qui signifie que le parent et l'enfant se sont limités à nommer les objets et/ou à décrire les actions sur l'image.

La qualité des interactions a probablement été influencée par la langue utilisée, c'est-à-dire le néerlandais (langue de scolarisation) au lieu de la langue maternelle pour 17 des 54 familles du programme. Par ailleurs, dans 21 familles sur 54, une personne différente de la mère (père, enfant plus âgé, etc.) a participé au programme. Une telle situation a des répercussions négatives si ce membre de la famille n'a pas reçu une formation et s'il ne connaît pas les objectifs du programme.

Les résultats ont également montré que le tiers des familles ne semble pas avoir reçu un soutien adéquat étant donné que les formateurs ont assuré un suivi en néerlandais, alors que ces familles ne parlent pas couramment cette langue. Il s'agit de la langue de scolarisation de leurs enfants et non la langue parlée à la maison.

La fréquence des visites familiales était optimale; néanmoins, la participation parentale aux réunions était particulièrement faible. Même si 50 % des parents étaient régulièrement présents aux réunions, plus d'un tiers a seulement participé à quelques reprises ou pas du tout. La plupart des absences étaient dues à des problèmes de commodité (heure de l'activité, lieu, etc.). Certaines absences étaient temporaires (maladie, grossesse) et d'autres étaient d'ordre plus structurel (les deux parents devant travailler durant la journée). Enfin, des absences étaient expliquées par le fait que des mères ne pouvaient pas combiner les réunions avec la responsabilité de jeunes enfants à la maison.

Des programmes d'alphabétisation familiale

Quant à la recherche de Letouzé (2007), elle a comme objectif de mesurer les retombées de divers programmes d'alphabétisation familiale sur les parents et les enfants provenant d'un milieu minoritaire francophone, en Ontario. Ces programmes s'adressent à des enfants de maternelle et de première année du primaire. Il s'agit des programmes intitulés : *Des livres dans mon baluchon* (développement des habiletés linguistiques, cognitives et affectives au préscolaire); *Grandir avec mon enfant* (amélioration des compétences parentales, en lecture et en écriture au préscolaire); *Lire et écrire à la maison* (aider les parents peu alphabétisés à soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages en 1^{re} année); *Je m'éveille à la maison* (travail sur la conscience phonologique et le développement du goût de lire au préscolaire). Ces programmes offrent, quelques heures par semaine pendant plusieurs semaines, des occasions d'échanger et d'apprendre en français. 52 familles ont participé; il n'est cependant pas mentionné si les familles ont contribué à un ou à plusieurs programmes.

En fonction des questionnaires remplis par les parents au début et à la fin du programme suivi, les résultats font part de changements dans les familles. En effet, les habitudes de littératie et d'utilisation de la langue française changent positivement. Il est possible de constater :

- une augmentation de la fréquence des activités de littératie et de l'utilisation du français entre le début et la fin du programme;
- le visionnement de films ou de DVD est passé de 39,6 % à 51,1 % (dans les deux langues);
- la lecture de journaux, de revues ou de bandes dessinées est passée de 44,2 % à 60,4 %;
- l'utilisation de l'écriture est passée de 67,5 % à 74,4 %;
- l'utilisation de la langue française est passée de 23,3 % à 30,3 % en ce qui a trait au fait de regarder la télévision en français;
- le visionnement de films, de vidéos ou de DVD en français est passé de 20,9 % à 25,6 %;
- la lecture de livres en français est passée de 34,9 % à 51,2 %.

Il est possible de remarquer plus grande fréquence des interactions parent-enfant et de l'utilisation de la langue (française ou anglaise) dans les activités sportives, le bricolage, le dialogue et l'aide aux devoirs.

Selon les formateurs, les parents seraient mieux outillés pour exercer leur rôle de premiers éducateurs et plus confiants dans leurs capacités. Cependant, les formateurs ont été déçus de constater la participation moindre des francophones dans les programmes de littératie familiale.

Les programmes pour le primaire

Le programme Fast Start Reading (FS)

Le programme *Fast Start Reading* (FS) est un programme de tutorat parental en lecture qui a été évalué par les chercheurs Rasinski et Stevenson (2005). Ce projet a été réalisé en Ohio, aux États-Unis, sur une période de 11 semaines. Trente dyades (parent/enfant), dont 16 filles et 14 garçons de 1^{re} année, ont participé à l'étude.

Le fonctionnement du programme *Fast Start Reading* (FS) va comme suit. Dans un premier temps, il y a un entraînement au programme FS. Tous les parents du groupe expérimental ont été invités à l'école et ont suivi, avec leur enfant, une session de formation de soixante minutes. Les parents ont ensuite reçu un manuel du parent concernant le programme (*Fast Start Parent Manual*), manuel qui comprenait un agenda, une lettre informative du programme FS, une liste de mots fréquents ainsi que des jeux de mots et de rimes. La lecture interactive avec l'enfant a été modélisée et, par la suite, les parents devaient pratiquer avec leur enfant, à la maison. Les parents devaient lire et relire quotidiennement à leur enfant un court texte (entre 10 et 15 minutes par jour). Le parent et l'enfant discutaient alors du texte lu et l'enfant essayait de lire à nouveau le court texte par lui-même.

Les parents recevaient chaque semaine du matériel (11 paquets en tout, soit un par semaine). Ce matériel devait contribuer à établir de bonnes habitudes en lecture/écriture (*literacy habits*) chez l'enfant. Ils avaient également accès à un soutien téléphonique hebdomadaire. Cette façon de faire semble avoir été appréciée. Le groupe témoin n'a quant à lui reçu aucune formation, aucun matériel et aucun suivi.

Tous les élèves (n=30) ont fait un pré-test et un post-test d'identification de lettres et de mots. Les résultats semblent montrer que le temps passé en dyade (parent-enfant) pour travailler la littératie a augmenté à la suite du programme FS. De plus, le programme semble avoir un impact positif sur les élèves plus faibles en lecture (en comparant avec le groupe témoin). Par contre, le

groupe expérimental et le groupe témoin ont eu des résultats similaires en décodage et en fluidité.

Il est également possible de voir que, à la suite de leur participation à un programme de littératie familiale comme FS, les parents se sentent plus souvent confiants d'assister leur enfant. En général, les parents et les enfants ont trouvé le programme utile et ont aimé vivre cette expérience. Il semblerait donc que *Fast Start Reading* (FS) soit un programme efficace de tutorat à la maison (*effective home tutoring option*) pour les parents et les élèves au début de la première année du primaire.

Le programme Parent Empowerment for Family Literacy Project (PEFaL)

Le but de ce programme est de soutenir les familles vulnérables et marginalisées (principalement les familles multiculturelles) dans le développement de la littératie chez les enfants de 6 à 8 ans (Camilleri, Spiteri et Wolfendale, 2005). Le nombre exact de sujets n'est pas mentionné; par contre, il est écrit que ce programme a eu lieu dans six pays différents (Italie, Roumanie, Lituanie, Belgique, Angleterre et République de Malte).

Les parents ont suivi une formation de 38 heures sur le programme à raison de deux séances par semaines pendant 10 semaines. À la huitième semaine, les parents conçoivent des sacs de livres d'histoire (*story bags*) et préparent la session au cours de laquelle ils utiliseront ces sacs avec leur enfant. Une séance typique à l'intérieur du PEFaL met l'accent sur la découverte des livres, particulièrement de grands livres (*big books*). Au fur et à mesure que les séances avancent, l'enfant apprend à identifier le titre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur, la page couverture et la quatrième de couverture.

Par ailleurs, un aspect innovant dans ce projet a été d'encourager les enfants et les adultes de différents pays à communiquer entre eux par courrier électronique. Dans l'article recensé, il n'y a cependant pas de détail à ce sujet.

Le programme The Letterbox Club

The Letterbox Club est un programme de littératie familiale pour les familles d'accueil (Dymoke et Griffiths, 2010). Il s'agit d'un programme provenant de l'Angleterre et s'adressant aux enfants de 7 à 11 ans. 540 enfants ont participé au programme.

Ce projet s'échelonne sur six mois, soit entre juin et novembre, principalement durant les vacances d'été. Des livres, des jeux mathématiques adaptés au niveau de l'enfant et des articles de papèterie sont donc envoyés par la poste, au nom des enfants, dans les maisons d'accueil. Les enfants étaient très enthousiastes à l'idée de recevoir un paquet personnalisé. Il est intéressant de noter que les livres ont été choisis selon leur potentiel à stimuler et à engager l'enfant dans la lecture. Des questionnaires ont été remplis à la maison par les tuteurs et les enfants au milieu du programme ainsi que six mois plus tard.

Plus de 84 % des enfants ont eu du plaisir à réaliser les activités du programme de littératie familiale. Cette recherche démontre cependant qu'il est difficile de changer les perceptions sur ce qu'est la « vraie » lecture et ce que sont les « vrais » livres. Par exemple, les tuteurs des participants sont d'avis que ni les albums ni les livres-cédéroms représentent de vraies lectures. Alors que le but de l'envoi de l'album avec CD était simplement d'offrir des possibilités diverses de lire la même histoire.

Les résultats montrent également que les élèves de 5^e et de 6^e année préfèrent lire et relire seuls les ouvrages. Des enfants ont également mentionné qu'ils aiment partager leurs lectures ou prêter des livres à leurs frères et sœurs ou à d'autres membres de la famille. Par contre, d'autres enfants ont déclaré être réticents au fait de lire avec des membres de leur famille ou pour des membres de la famille.

Le programme Read and Write Together

Constatant que de nombreuses recherches démontrent l'importance de la famille dans le développement de la littératie chez l'enfant, Knafllic (2005) a mis sur pied en Slovénie un programme intergénérationnel en littératie familiale intitulé *Read and Write Together*. Ce programme vise les parents ayant peu étudié (10 ans d'études ou moins) et ayant des enfants au début de leur scolarité du primaire (6-9 ans).

Le fonctionnement va comme suit : de petits groupes de six à huit parents et leurs enfants sont accompagnés de deux enseignantes qualifiées. Ces parents sont, pour la plupart, très motivés à aider leurs enfants. Par contre, leurs habiletés en lecture ont besoin d'être révisées afin qu'ils puissent apporter l'aide nécessaire à leurs enfants. Ce programme nécessite la participation de deux enseignants, 50 heures de planification scolaire et 25 heures de travail à la maison.

Les résultats de ce programme auprès de 846 parents et de leur enfant ont permis de catégoriser trois groupes de parents. Dans le premier groupe (44 %), les parents étaient très actifs en lecture et avaient un niveau de scolarisation plus élevé que les parents des deux autres groupes. Les parents de ce groupe lisaient devant leurs enfants, avaient des livres à la maison et se sont sentis capables d'enseigner la lecture à leurs enfants.

Les parents du 2^e groupe (42 %) n'étaient pas aussi actifs en lecture. En effet, ils n'avaient pas d'habitudes de lecture, mais ont néanmoins acheté des livres pour leurs enfants. Les parents acceptaient l'aide des enseignants, des bibliothécaires ou d'autres professionnels pour que les parents puissent améliorer la lecture de leurs enfants.

Quant aux parents du 3^e groupe (14 %), ceux-ci étaient pratiquement inactifs en lecture. Ils détenaient le niveau le plus bas de scolarisation (huit ans ou moins) et leurs conditions de vie étant modestes, voire difficiles, ils ne pouvaient, souvent, pas prendre le temps de lire avec leurs enfants. Ils ne lisaient donc pas, n'encourageaient pas leurs enfants à lire et ne souhaitaient pas recevoir de soutien professionnel pour aider leurs enfants en lecture.

À l'instar de Nickse (1992), Knafllic (2005) indique différentes façons d'influencer la littératie chez l'enfant. Les plus importantes sont de favoriser les activités de lecture à la maison, de lire avec l'enfant et d'encourager l'adulte à lire à voix haute à l'enfant (l'adulte est alors un modèle de lecture).

Une des expériences les plus positives pour les parents est le fait qu'ils ont pu à la fois jouer et apprendre avec leurs enfants.

Le programme Even Start

Le but de la recherche de St-Pierre, Ricciuti et Rimdzius (2005) est de tester l'efficacité d'un programme de littératie familiale appelé *Even Start*. Ce programme s'adresse à des enfants de 0 à 8 ans et aux parents faiblement scolarisés (*low-literate*). Le but est notamment d'améliorer le rendement scolaire (particulièrement en lecture) de jeunes enfants et de leurs parents issus de milieux défavorisés, et ce, par l'entremise d'un enseignement à la maison ou dans un centre communautaire. Les 463 familles qui ont participé à l'étude ont été suivies sur deux années. 309 familles ont participé au programme *Even Start* et les 154 autres ont fait partie du groupe témoin.

Sur le plan scientifique, en fonction du pré-test et du post-test administré aux enfants, les effets de ce programme ne sont pas significatifs sur le plan statistique. En effet, les données colligées font ressortir que plusieurs intervenants s'attardaient rarement aux idées des enfants. Il semblerait que ces derniers parlaient à la place des enfants plutôt que de les amener à participer à une discussion. Dans le même ordre d'idées, plusieurs intervenants n'ont aucunement vécu de relations interpersonnelles avec les enfants. Ainsi, le langage n'était pas fréquemment utilisé pour encourager les expériences littéraciques. Les recherches récentes ont pourtant démontré que les habiletés langagières des enfants étaient de bons prédicteurs de la réussite ultérieure en lecture et en résolution de problèmes.

Selon les chercheurs, deux facteurs expliqueraient le manque d'efficacité du programme *Even Start* : 1) le manque de participation active de la part des familles; 2) l'inefficacité des services éducationnels (pouvant être causée par les contenus des programmes ou les approches pédagogiques).

Par contre, même si les résultats ne semblent pas statistiquement significatifs, les parents ont tout de même vu une amélioration après avoir vécu le programme. Ils mentionnent notamment que :

- leur enfant connaissait maintenant l'alphabet, pouvait compter jusqu'à 100, reconnaissait plusieurs couleurs, lisait davantage, a tenté de produire des orthographes approchées et comprenait mieux les concepts de l'écrit;
- ils avaient plus de livres à la maison et une plus grande variété de ressources littéraires, ils ont davantage écrit, ont amélioré la qualité de la lecture avec leur enfant et ont été plus engagés à l'école de leur enfant.

Le programme a été testé au début des années 90 et également une décennie plus tard. Puisque les résultats sont semblables (c'est-à-dire non significatifs), les chercheurs ont commencé à mettre en doute le modèle théorique en lien avec le programme. Quoi qu'il en soit, les familles participantes ont perçu tout de même ce programme de façon positive.

Le programme de lecture parent-enfant de Berlin

La recherche de McElvany et van Steensel (2009) fait l'analyse des facteurs qui peuvent améliorer ou diminuer l'efficacité de l'implantation de certains programmes en littératie familiale. Ces chercheurs font part de données provenant notamment d'un programme de lecture

parent-enfant berlinois destiné à des élèves de 4^e année et du programme néerlandais Opstap (*Step Up*) destiné à des élèves de maternelle qui sera présenté dans la section sur les programmes de littératie familiale au niveau préscolaire.

Le programme destiné à des élèves de quatrième année du primaire (9-10 ans) et à leurs parents consiste à implanter des conditions préalables à la lecture, à la compréhension de textes aussi bien qu'à l'habileté à discuter sur des contenus de textes. De plus, le programme vise à développer des habitudes de lecture efficaces chez les familles participantes. Pour mesurer l'efficacité de ce programme, 509 familles ont été recrutées dont 116 appartiennent au groupe expérimental et 393 au groupe contrôle. Trois sessions de 30 minutes ont été réalisées chaque semaine. Chacune des 43 séances du programme (3 à 4 mois) comportait des séances de lecture à haute voix et des discussions. Enfin, les familles participantes ont reçu gratuitement du matériel pédagogique.

Chaque séance de formation individuelle était très structurée et divisée selon les étapes suivantes :

Étape 1 : lecture à haute voix de textes pendant 15 minutes environ (fluidité et vocabulaire);

Étape 2 : discussions sur des questions métacognitives générales;

Étape 3 : trois à quatre questions posées au parent ou à l'enfant;

Étape 4 : conversations basées sur des questions d'élaboration et des activités;

Étape 5 : activité finale impliquant les stratégies cognitives et la motivation.

En fonction du pré-test et du post-test réalisés, les analyses statistiques ont confirmé que le programme berlinois a contribué à l'enrichissement du vocabulaire et à la métacognition. Par contre, de manière générale, les résultats ont été plutôt modestes en ce qui a trait à l'efficacité du programme. Les chercheurs se sont donc tournés vers la qualité de l'implantation pour expliquer ces résultats.

L'intensité et la qualité des interactions parent-enfant. En moyenne, les familles ont participé à 81,4 % des séances du programme. De plus, 31 % des familles ont assisté à toutes les séances. Par ailleurs, 23,3 % des familles ont indiqué qu'un autre membre de la famille (au lieu de la mère) a participé au programme.

L'intensité et la qualité du soutien et de la formation fournies aux parents. Aucune formation n'a été donnée aux parents. Les familles participantes ont reçu une lettre de présentation au sujet de la structure des séances, des livres pour la jeunesse, des directives sur l'implantation du programme, des conseils pratiques au sujet de la programmation et du lieu des séances ainsi qu'un manuel pour les parents contenant des conseils sur la manière de corriger des erreurs de lecture. De plus, on a remis aux parents un numéro de téléphone au cas où ils auraient des questions à poser ou des problèmes à résoudre.

La participation. Le taux de participation était faible. Des familles contactées, 34 % ont participé au programme. Par ailleurs, seulement 13 % des familles ont réalisé le programme comme il a été établi au départ. Aucune explication ne semble être apportée en ce qui a trait à ce faible taux de participation.

Enfin, les auteurs citent des études récentes ayant démontré que l'environnement familial (*home literacy environment*) demeure un facteur crucial du cheminement scolaire, au-delà même de l'école primaire. De plus, les familles sont différentes selon leur statut socioéconomique et leur bagage ethnique. Enfin, le développement de la littératie des enfants est partiellement déterminé par les expériences auxquelles ils sont exposés. En partant du lien étroit entre ces variables et le développement de la littératie, il devient essentiel de porter une attention particulière à la famille.

Le programme TV Tune Out Tuesday

Le but des chercheurs Clark et McDonnell (2001) était de faire une description d'un programme évalué intitulé *TV Tune Out Tuesday* s'adressant à des élèves de maternelle de l'école A (n=430) et de 6^e année de l'école B (n=205). Ce programme a comme objectif d'améliorer les pratiques de lecture à la maison et à l'école. Par contre, le déroulement détaillé du projet ne semble pas avoir été mentionné dans l'article.

Les résultats du projet *TV Tune Out Tuesday* ont démontré que la publication et la diffusion d'un **bulletin hebdomadaire** destiné aux parents ayant un revenu modeste et portant sur la variété de stratégies à employer, sur les activités possibles de littératie à exploiter et sur les recherches actuelles dans le domaine ont fait en sorte que les parents ont pris conscience de l'importance de la littératie et ont davantage encouragé la lecture à la maison. De plus, le bulletin hebdomadaire a pu donner des idées aux parents pour mieux assister leur enfant. Enfin, le bulletin hebdomadaire

semble aussi avoir convaincu les parents de la valeur de la lecture; les informations transmises ont été appréciées par les deux groupes de parents (écoles A et B).

Par ailleurs, les **activités en classe** (*book talks*) qui avaient pour but de changer positivement les perceptions et motivations des élèves envers la lecture ont eu l'effet escompté. En effet, l'impact a été positif dans les deux groupes puisque les élèves discutent davantage de ce qu'ils ont lu. Le but des activités de motivation était de lire à voix haute, de tenir des discussions sur les lectures, de parler des auteurs, etc. Ces activités se déroulaient sur une période de 14 semaines.

Pour ce qui est de l'**activité de prise de conscience** du temps passé devant la télévision, l'effet a été positif pour les élèves de maternelle et très minime pour les élèves de 6^e année. Le but était d'éteindre la télévision pour faire des activités de littératie en famille (aller à la bibliothèque, jouer à des jeux de société, lire, etc.). En effet, les enfants de 9 à 16 ans passent 20 % de leur temps devant la télévision et 1 % à lire (Carnegie Council on Adolescent Development, 1993). Selon le National Council of Family Literacy (1999), moins les élèves passent de temps devant la télévision, meilleures sont leurs habiletés en lecture. Le recours aux médias empêche donc les parents d'interagir avec leurs enfants et de les aider à développer leur littératie (Clark et McDonnell, 2001).

Un questionnaire a été distribué auprès des parents d'élèves de maternelle. Il est possible de constater que, à la suite du programme, le temps de lecture familiale a été plus grand et que davantage de familles semblent s'engager dans des activités de lecture à la maison. De plus, les activités menées en classe semblent avoir influencé positivement l'attitude des élèves envers la lecture et ont fait en sorte qu'ils semblent avoir plus confiance dans leurs habiletés à lire.

À la suite des observations des parents d'élèves de 6^e année, il est possible de remarquer que les interventions semblent avoir augmenté légèrement le temps de lecture des élèves à la maison; on ne mentionne cependant pas si ce temps de lecture était en interaction avec le parent. Par ailleurs, les activités en classe semblent avoir eu un léger effet sur les attitudes des élèves envers la lecture.

Les résultats sont donc positifs, particulièrement pour les élèves de maternelle.

Le programme Parents as Mentors

L'article de Cook-Cottone (2004) présente un programme de littératie familiale évalué comme étant efficace. Il s'agit d'un programme s'adressant aux élèves de 7 à 12 ans créé et subventionné dans le cadre d'un partenariat entre l'université, la communauté et le milieu scolaire (*college-community-school partnership*).

Le programme en question comporte différentes étapes :

- 1) le recrutement des parents-mentors et des participants (parent et enfant). Les critères de sélection ne sont cependant pas mentionnés;
- 2) les parents-mentors reçoivent, à deux reprises, un entraînement de deux heures concernant les techniques de littératie animé par un expert en lecture (lecture à voix haute, décodage, conscience phonologique, reconnaissance de mots, etc.);
- 3) les familles recrutées et les parents-mentors se rencontrent chaque semaine pendant 10 semaines (après l'école ou en soirée) pour travailler la littératie à l'aide des techniques apprises. Il s'agit d'une approche plus pédagogique qui ne met pas l'accent sur le développement du goût de la lecture;
- 4) Lors de la dernière rencontre, chaque petit groupe (parents, enfants et parents-mentors) célèbre la lecture en faisant une fête incluant des jeux en lecture et la lecture d'une pièce de théâtre.

Dans le but d'évaluer le programme, 48 élèves ont fait un prétest et un post-test sur une base volontaire. Les tests ont mesuré les habiletés des enfants en décodage et en reconnaissance de mots. Les résultats ont été significatifs, ce qui signifie que les élèves se sont améliorés.

Toujours sur une base volontaire, des parents ont, quant à eux, dû répondre à un questionnaire et participer à une entrevue téléphonique. Le questionnaire administré avant le programme révèle que 90 % des parents croient que l'école les considère comme des partenaires. De plus, peu de parents ont des habitudes de littératie à la maison, avec leurs enfants. Par contre, 48 % des parents se disent prêts à apprendre comment aider leurs enfants à développer leurs habiletés en lecture.

À partir des entrevues téléphoniques réalisées avec les parents à la suite du programme, il est possible de remarquer que des parents trouvent les activités et le matériel proposé très aidants (utilisation d'un tableau effaçable, lecture à voix haute, création de petits livres, aller dans une librairie et un café, etc.). Par ailleurs, tous les parents ont mentionné que le programme a permis à leurs enfants et à eux-mêmes d'améliorer leurs habiletés en littératie. Enfin, la très grande majorité des parents voit le programme comme étant excellent alors que les autres le voient comme étant bon ou très bon.

Le projet Lire avec fiston

Le projet pilote « Lire avec fiston » a été mis sur pied afin d'allier la lecture et la famille dans un milieu non scolaire pour des garçons en difficulté de lecture inclus dans des classes ordinaires (Carignan et Beauregard, 2010; Beauregard et Carignan, 2010). Ceux-ci étaient en 3^e ou en 4^e année du primaire (2^e cycle). Ce projet a mis en scène de futurs enseignants masculins inscrits au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke. Ces étudiants avaient comme objectif de développer le goût de la lecture non seulement en partant des intérêts de l'enfant, mais également en intégrant un parent masculin (ou une figure masculine importante) dans ce processus. Le projet a été réalisé à trois reprises, soit de 2008 à 2010 (2008 : trois trios; 2009 : trois trios; 2010 : sept trios).

Le projet a eu lieu sur sept rencontres. La première rencontre a été réalisée en plénière dans une école de la région de l'Estrie. Les personnes suivantes étaient présentes : la directrice de l'école, l'orthopédagogue, l'enseignante, les trois parents, les trois étudiants, les trois élèves et les deux professeures. Lors de cette rencontre, les trios masculins ont été formés et le projet a été expliqué.

Les trois trios (élève-étudiant-parent) se sont ensuite rencontrés dans le milieu familial à quatre reprises, toutes les deux ou trois semaines, sur une période de quatre mois environ. Les étudiants devaient s'assurer de contacter les familles par téléphone ou par courriel afin de convenir d'un moment adéquat pour les rencontres.

Une rencontre en plénière à mi-parcours avait été demandée par le milieu scolaire afin de connaître l'évolution de chacun des trios masculins.

Enfin, la septième rencontre a eu lieu en plénière dans la communauté. En 2008 et en 2009, cette rencontre a eu lieu dans une cabane à sucre de la région. En 2010, puisque les chercheuses avaient sept trios au lieu de trois, elles ont été obligées de réduire les dépenses et de faire appel à un service de traiteur. La dernière rencontre a donc eu lieu à l'école et l'ambiance semblait beaucoup plus « scolaire » que lors des deux rencontres à la cabane à sucre. Cette dernière rencontre était l'occasion idéale de recueillir les impressions de chacun sur le projet, les changements constatés chez les élèves et les améliorations possibles du projet pour l'année suivante. Lors de cette soirée, les étudiants ont remis des livres aux enfants en lien avec leurs champs d'intérêt ainsi qu'une attestation montrant leur participation au projet.

Outre le fait que les étudiants ont eu à composer avec différentes réalités familiales, les résultats préliminaires, relevés auprès du personnel enseignant, ont montré qu'un sentiment de compétence en lecture semble avoir été développé chez les élèves. Ils ont également pu remarquer des améliorations, tant au plan comportemental que scolaire, permettant ainsi une meilleure inclusion de ces élèves dans leurs classes. La relation famille-école semble également plus positive aux dires de la directrice de l'école.

Il est à noter que les parents n'avaient pas à déboursier quoi que ce soit pour le projet. En effet, une subvention de l'École en chantier de l'Université de Sherbrooke a permis de payer les dépenses des étudiants et de la famille. Par ailleurs, le projet a été repris par d'autres écoles qui l'ont ajusté selon les ressources du milieu (Beauregard et Carignan, 2010). À l'hiver 2011, il a été repris en milieu anglophone dans deux écoles primaires de Pennsylvanie (quatre trios en tout).

Un programme pour le secondaire

Le programme de poésie

La recherche de Wiseman (2009) avait pour but de démontrer comment les attitudes, les comportements et les sentiments de 22 élèves du secondaire (11-14 ans) pouvaient avoir un effet sur la participation des familles à un programme de poésie favorisant l'implication des parents à l'école dans un milieu socioéconomique moins favorisé. Il s'agissait d'un projet de partenariat entre un poète de la communauté, l'enseignant et les élèves. Puisque l'article met l'accent

uniquement sur les perceptions des élèves au regard de la participation de leur famille au programme de poésie, la mise en œuvre du programme n'a pas été précisée.

Les perceptions des élèves à l'égard de leurs parents

Trois catégories de perception des adolescents au sujet de leur famille ressortent dans cette recherche : 1) les élèves qui croient que le programme de poésie est en lien avec les types d'activités auxquelles les parents pourraient ou voudraient participer; 2) les élèves qui empêchent constamment leurs parents de venir aux activités du programme de poésie à cause de son caractère intime; 3) les élèves qui empêchent réellement la participation des parents aux activités proposées par l'école parce qu'ils croient que leurs parents sont trop stressés et qu'ils ont des contraintes de temps.

Les résultats de cette recherche démontrent que les élèves jouent un rôle très important sur la façon dont les parents vont s'investir dans les activités proposées. Ainsi, les élèves devraient jouer un plus grand rôle dans la mise sur pied des programmes en littératie familiale.

Principales critiques des programmes de littératie familiale

Le but de la recherche d'Anderson, Anderson, Friedrich et Eun (2010) a été de faire part des développements des dix dernières années sur la littératie familiale. Ils ont notamment fait part des principales critiques émises à propos des programmes de littératie familiale :

- 1) le manque d'évaluation systématique;
- 2) la mère est injustement (*unfairly*), ou plutôt par défaut responsable du développement de la littératie de l'enfant;
- 3) les langues étrangères et les pratiques de littératie familiale sont mises de côté alors que la littératie scolaire est « imposée », et ce, particulièrement dans les familles de communautés marginalisées où la langue parlée à la maison n'est pas la langue d'enseignement . La langue de scolarisation est donc imposée.

Par ailleurs, la littératie familiale est conceptualisée de façon très conservatrice par le public, les décideurs et les créateurs de programmes. En effet, la lecture partagée parent-enfant (*share book reading*) est devenue pratiquement synonyme de littératie familiale.

Les activités et les pratiques de littératie familiale (sans évaluation)

Dans cette section, nous ferons part des différentes activités et des diverses pratiques de littératie vécues dans le milieu familial. Dans un premier temps, nous parlerons des familles dont la langue parlée est différente de la langue d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous ferons part des familles dont la langue d'enseignement est la même que la langue parlée à la maison.

Familles dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement

La recherche de Sturtevant et Kim (2010), réalisée auprès 50 adolescents de 11 à 14 ans ayant l'espagnol comme langue parlée à la maison et l'anglais comme langue d'enseignement, fait notamment part de pratiques non scolaires en littératie familiale :

Rôle inversé : l'élève aide la famille en littératie

Les élèves :

- aident leurs parents pour la préparation d'examens (car les parents ont du mal à comprendre l'anglais) (Sturtevant et Kim, 2010);
- font du tutorat à un parent ou à un autre adulte de la famille en anglais;
- enseignent la lecture dans la langue maternelle (soit l'espagnol) à un frère ou à une sœur plus jeune;
- aident à remplir des documents juridiques (contrats, formulaire de passeport, communication avec des employeurs, etc.).

Famille soutenant et encourageant l'élève dans ses apprentissages

Les parents :

- encouragent la lecture de livres (particulièrement la mère);
- encouragent à écrire;
- vont à la bibliothèque avec leurs enfants (communauté);
- discutent autour des livres empruntés à la bibliothèque publique (partage de l'amour de la littérature).

Il est possible de constater que les adolescents dont les parents sont issus de l'immigration peuvent parfois enseigner la littératie (lire et écrire) à leur famille. Il est cependant important de mentionner que la famille est là pour les soutenir et les encourager dans leurs apprentissages.

Des pratiques de littératie dans une famille indo-canadienne

La recherche de Mui et Anderson (2008) documente les pratiques de littératie familiale d'une élève indo-canadienne de 6 ans dont la langue maternelle est le punjabi. Dans cette maison, les grands-parents, les oncles, les tantes, les cousins et les cousines vivent tous sous le même toit et accordent beaucoup d'importance à la littératie. Au sein de cette famille, un autre membre (*extended family member*) joue un rôle significatif dans le développement de la littératie chez les enfants de la famille : la « nanny ». Voici les pratiques de littératie que la « nanny » peut réaliser avec les enfants :

- Faire semblant d'être un élève quand les enfants « jouent à l'école » (jeux de rôles);
- Participer aux jeux et aux drames créés par les enfants et faisant référence directement à ce qu'ils ont vu à la télévision;
- Participer à des jeux de société avec eux.

Quant à la mère de cette famille, celle-ci va plutôt chanter pour ses enfants lors de l'heure du coucher parce qu'elle n'éprouve pas de plaisir à leur faire la lecture (*shared book reading*). Culturellement, il ne s'agit pas nécessairement d'une pratique de littératie familiale valorisée.

Nous avons regroupé en catégories scolaires (préscolaire, primaire et secondaire), différentes activités de littératie familiale décrites dans les études recensées. Elles se trouvent à l'annexe A.

Points positifs des programmes de littératie familiale

Les programmes de littératie familiale ont des effets indéniables, entre autres sur le développement du langage et de la lecture, sur certains apprentissages scolaires et sur le développement de compétences parentales à l'égard de la lecture (Anderson *et al.*, 2010; Caspe, 2003; Sénéchal, 2008). Cependant, afin d'assurer le succès d'un programme de littératie, des facteurs et des conditions doivent être rassemblés. Beer-Toker et Gaudreau (2006) identifient quatre types de facteurs pour les programmes de littératie :

- Cognitif : conscience phonologique, conscience de l'écrit, connaissance des lettres, représentation du processus de lecture, développement langagier et mémoire;
- Affectif : intérêt et attitudes envers l'écrit, sentiment de compétence, valeur accordée à l'écrit, relation maître-élève;
- Social : croyances, attitudes et pratiques du milieu familial et culturel, climat de classe;
- Didactique : méthodes et stratégies d'enseignement.

Même si tous ces facteurs, notamment ceux d'ordre didactique, ne concernent pas les programmes de littératie familiale, plusieurs ont néanmoins été identifiés dans les recherches sur la littératie familiale.

Facteurs qui influencent les pratiques de littératie familiale

Ces facteurs sont très variés et peuvent influencer tant positivement que négativement un programme de littératie familiale. De plus, ils sont interreliés : l'un peut découler de l'autre et vice-versa. Nous avons ciblé ceux auxquels les auteurs font le plus souvent référence. Nous avons distingué deux catégories : individuels et environnementaux. Il est à noter que les facteurs présentés ci-dessous ne sont pas classés par ordre d'importance.

Facteurs individuels

Les facteurs individuels portent sur la culture familiale, les perceptions à l'égard de la lecture, le rôle de chacun dans un programme de littératie familiale, le sentiment de compétence et les interrelations demandées par un tel programme.

Valoriser la culture de la famille

Dans un premier temps, il est important de se questionner sur la notion de « famille ». En effet, lorsque l'on pense à cette notion, nous pensons, en premier lieu, à un père et à une mère. Pourtant, les différentes recherches recensées mentionnent que d'autres personnes peuvent être des figures significatives et jouer un rôle important dans le développement de la littératie chez l'enfant. Ainsi, Baker (2003) note l'importance d'utiliser les frères et les soeurs comme élément motivateur dans un programme de littératie familiale. Beauregard et Carignan (2010) ont fait appel à des grands-pères ou à des beaux-pères pour leur projet *Lire avec fiston*. Il en est de même pour les enfants qui sont en famille d'accueil (Dymoke et Griffiths, 2010). Ce sont alors les parents d'accueil qui seront invités à participer au programme. Cette « nouvelle » façon de voir la famille remet en question le fait que la famille nucléaire soit le modèle valorisé par défaut (Mui et Anderson, 2008). En effet, Mui et Anderson (2008) considèrent une « nanny » comme un membre de la famille. De son côté, Cairney (2002) mentionne que les « leaders » d'une communauté pourraient jouer un rôle important en promouvant la littératie familiale par leur participation à de tels projets. Bref, dans un programme de littératie familiale, il faut élargir la

représentation que nous avons de la famille traditionnelle, et ce, particulièrement lorsqu'on s'adresse à des familles immigrantes, à des familles vivant en milieu rural ou à des familles avec un faible niveau de scolarité. C'est dans ce sens que la connaissance de la culture des familles prend toute son essence.

Culture familiale

Plusieurs auteurs s'expriment sur la nécessité de connaître et de comprendre la culture familiale lors de la mise en place d'un programme ou d'un projet de littératie familiale (Arzubiaga, Rueda et Monzó, 2002; Baker et Scher, 2002; Caspe, 2003; Janes et Kermani, 2001; Saracho, 2002). Quant à Burns, Espinosa et Snow (2003), ils stipulent qu'il faut respecter le capital culturel des familles afin d'assurer la réussite d'un programme. Ce capital culturel concerne autant la langue parlée à la maison, notamment dans le cas des familles immigrantes ou en minorité linguistique (Jiménez *et al.*, 2009; Masny et Waterhouse, 2009), que les pratiques de littératie familiale déjà en place (Bloome *et al.*, 2000; Cairney, 2002). Ces pratiques devraient en fait être valorisées et non pas exclues du programme.

Ces connaissances sont particulièrement importantes de la part des intervenants du milieu scolaire, car ils sont souvent les investigateurs d'un projet de littératie familiale. Des auteurs relèvent que les programmes de littératie familiale sont souvent créés pour répondre à un besoin du milieu scolaire et non pas à un besoin des familles et de la communauté (Arzubiaga *et al.*, 2002; Cairney, 2002). De plus, cette méconnaissance du capital culturel se solde par une difficulté d'adaptation entre le mode de fonctionnement de la famille et celui de l'école (Saracho, 2002). Des activités proposées obtiennent parfois des résultats contraires à ceux attendus. Neuman (1996; dans Burns, 2003) observe que des familles peuvent réagir différemment à une même lecture, c'est-à-dire que certaines peuvent, par exemple, être choquées par des écrits qui vont à l'encontre de leurs croyances et de leurs valeurs (Janes et Kermani, 2001). Dans le même ordre d'idées, il est faux de croire que les pratiques de littératie familiale sont les mêmes selon le groupe d'appartenance ou selon le statut socioéconomique (Armand, Gagné, DeKoninck et Dutil, à paraître; Beer-Toker et Gaudreau, 2006; Janes et Kermani, 2001). En fait, il semble que ce soit la scolarité de la mère — et non le revenu familial et la scolarité du père — qui soit un facteur favorisant la littératie familiale (Giasson et Saint-Laurent, 2005).

Par ailleurs, il faut porter une attention particulière aux familles immigrantes lors de l'élaboration d'un programme de littératie familiale. En effet, elles vivent plusieurs problèmes d'adaptation que des intervenants du milieu scolaire ne connaissent pas nécessairement. D'abord, il faut tenir compte de l'expérience migratoire des parents et des facteurs prémigratoires (Armand *et al.*, à paraître; Arzubiaga *et al.*, 2002; Patton *et al.*, 1999). Des familles ont immigré pour le travail et d'autres pour fuir une guerre ou un danger politique ou religieux. La disponibilité affective de la famille envers un projet de littératie familiale ne sera donc pas la même. De plus, on comprend que certains sujets de lecture seront à éviter en fonction de la culture de chacun. Ensuite, pour plusieurs familles, il faudra tenir compte de la barrière linguistique (Beer-Toker et Gaudreau, 2006; Mansy et Waterhouse, 2009). Pour les enfants qui apprennent à lire dans une langue autre que leur langue d'origine, il est très important d'acquérir une base solide en communication dans la langue de la société d'accueil avant de commencer à apprendre à lire ou à écrire (Burns *et al.*, 2003). Pour ces auteurs, il est important que les parents puissent utiliser leur langue maternelle dans un projet de littératie en lien avec la lecture. De plus, selon Burns *et al.* (2003), l'appartenance à une culture influence le développement de la lecture et de l'écriture. En même temps, des parents immigrants auront comme préoccupation ou souhait que leurs enfants ne perdent pas leur culture et leur langue d'origine.

Perceptions à l'égard de la lecture

Qu'est-ce que la lecture? Qu'entend-on par « lire pour vrai »? Existe-t-il de « vrais » livres et de « faux » livres? Plusieurs questions qui indiquent que les perceptions de ce qu'est la lecture peuvent varier selon les individus.

Perceptions des enfants relativement à la lecture

La littératie est souvent considérée comme une pratique cognitive, mais elle est surtout sociale (Cairney, 2002). Ainsi, pour certains enfants, la lecture est perçue comme une activité de collaboration, voire une activité communale. À vrai dire, ces derniers vont lire leurs livres avec la famille et pour la famille. Outre le sentiment de compétence que nous verrons plus loin, deux facteurs semblent influencer sur les perceptions que les enfants ont à l'égard de la lecture : le but de la lecture et les perceptions de leurs parents envers la lecture.

Plusieurs enfants ne comprennent pas le but de la lecture. Ils y voient souvent un but scolaire (Bloome *et al.*, 2000; Ward, 2005), particulièrement ceux qui ont des attitudes négatives envers la lecture (Bursuk *et al.*, 2010). Pourtant, celle-ci peut être utilitaire, conviviale, etc. D'ailleurs, les bons lecteurs perçoivent la lecture sous ces angles et ont du plaisir à lire (Chui et Ko, 2005; Giasson et Saint-Laurent, 2005). De plus, la lecture est significative pour les enfants dans la mesure où elle est reliée à leurs réalités (Dionne *et al.*, 2004, 2005; Saracho, 2008). Conséquemment, si on veut rejoindre les enfants dans un programme de littératie familiale, celui-ci devra être axé sur le plaisir de lire (Collins et Matthey, 2001).

Un deuxième facteur qui influe sur les perceptions des enfants à l'égard de la lecture concerne les perceptions que leurs parents ont envers celle-ci (Baker et Scher 2002; Baker 2003). Ces perceptions vont influencer leur engagement dans le programme de littératie familiale (Wiseman, 2009).

Perceptions des parents relativement à la lecture

Les parents ont différentes perceptions et croyances envers la lecture. Certains voient la lecture comme un phénomène scolaire et ne se sentent pas interpellés par un projet de littératie familiale. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que plusieurs activités de littératie familiale sont instaurées par l'école et ont lieu à l'école (Cairney, 2002; Collins et Matthey, 2001). Pourtant, il semble que les programmes qui ont lieu à la maison donnent de meilleurs résultats que ceux qui ont lieu à l'école (Cook-Cottone, 2004). Dans le même ordre d'idées, le sens que les parents donnent au terme « littératie » est également important (Arzubiaga *et al.*, 2002; Bursuk *et al.*, 2010). Ainsi, certaines familles ont comme pratiques de littératie la lecture de la littérature jeunesse, scientifique ou encore religieuse (Armand *et al.*, à paraître; Janes et Kermani, 2001; Saracho, 2002). On peut penser que, pour ces familles, la lecture de livres de littérature pour la jeunesse ou de magazines peut paraître inappropriée. Il faut donc élargir l'éventail de lectures possibles. Des recherches ont intégré des activités de lecture qui utilisaient divers types de livres et d'outils : albums, albums avec CD-ROM, bandes dessinées, regarder un film et lire le livre par la suite, etc. (Baker et Scher, 2002; Dymoke et Griffiths, 2010). Ces études ont démontré qu'il était possible de changer ces perceptions. Ainsi, en se fiant aux données de la recherche de Clark et McDonnell (2001), il est possible de constater, selon les perceptions des parents, que le programme de littératie familiale intitulé *TV Tune Out Tuesday* a influencé positivement

l'attitude des élèves par rapport à la lecture ainsi que leur confiance dans leur habileté à lire, et ce, particulièrement chez les plus jeunes (élèves de maternelle versus 6^e année du primaire).

Par ailleurs, des études démontrent que les parents ne réalisent pas toujours qu'ils ont des pratiques de littératie familiale (Fagan, 2001; Karther, 2003). D'autres parents ont réalisé qu'il n'est jamais trop tôt pour s'engager dans des activités de littératie avec leurs enfants. Enfin, des parents ont surtout compris que les activités ludiques favorisent les apprentissages et qu'il est important de s'engager activement dans ce type d'activités avec leurs enfants. D'ailleurs, les parents qui ont du plaisir à lire vont transmettre ce plaisir (Giasson et Saint-Laurent, 2005; Saracho, 2002).

Enfin, il faut porter une attention particulière aux perceptions des parents immigrants et des parents sous-scolarisés ou analphabètes. Leur vécu antérieur comme élève influencera leurs perceptions du système scolaire et de la lecture (Armand *et al.*, à paraître). Ainsi, les parents qui ont de faibles compétences en lecture ont souvent reçu une stimulation plutôt faible à la littératie. De plus, ils ont vécu une expérience scolaire souvent négative. Leurs croyances sont traditionnelles à l'égard de l'acquisition de la lecture et leur vision du développement de la littératie est orientée vers la maîtrise d'habiletés isolées. Par conséquent, les enfants de ces parents risquent de développer des conceptions semblables (Dionne *et al.*, 2005).

Perceptions des enseignants relativement à la lecture

Comme nous l'avons mentionné précédemment, des programmes de littératie familiale sont souvent créés pour répondre aux besoins de l'école. Les livres et les stratégies enseignées sont alors en lien avec ce qui est montré à l'école. Dans le même ordre d'idées, Baker (2003) note que les enseignants ne devraient jamais assumer le fait que le parent partage la même définition qu'eux du terme « littératie » puisque chacun a une culture différente. De plus, la compréhension des enseignants de l'interdépendance oral-lecture-écrit est importante (Patton *et al.*, 1999). Il faut donc travailler ces aspects avec eux.

Bien entendu, la perception que les personnes auront de la lecture influencera la perception qu'elles auront de leur rôle et les pratiques qu'elles mettront en place pour jouer ce rôle.

Les rôles de chacun

Le rôle des élèves

D'une part, dans un programme de littératie familiale, l'enfant est très actif. Il lit et peut également choisir les lectures, par exemple. Cependant, le type d'activités est souvent prévu par les adultes autour de lui. Or, il semble que les enfants pourraient proposer des pistes d'intervention qu'un adulte n'aurait pas nécessairement envisagées. En effet, Masny *et al.* (2009), dans une étude auprès de jeunes de troisième année du primaire, observent que la créativité de ces derniers a amené des activités qui n'avaient pas été prévues initialement par le projet de littératie familiale.

D'autre part, les enfants jouent un rôle important dans l'engagement de leurs parents (Wiseman, 2009). En effet, ces derniers s'engagent dans un programme de littératie familiale d'abord et avant tout à cause de leurs enfants (Chui et Ko, 2005; Knafllic, 2005; Letouzé, 2007; Wiseman, 2009). Cependant, certaines familles attendent que l'enfant provoque ce moment (Burns *et al.*, 2003; Collins et Matthey, 2001).

Le rôle des parents (famille)

D'abord, il semble qu'il y ait une grande variété de pratiques de littératie familiale qui ne sont pas nécessairement associées à un statut socioéconomique ou à un groupe culturel (Arzubiaga *et al.*, 2002; Baker et Scher, 2002; Caspe, 2003; Dionne *et al.*, 2004; Giasson et Saint-Laurent, 2005). Il ne faut donc pas tenir pour acquis que toutes les familles de milieux socioéconomiquement défavorisés ou d'une même ethnie ont les mêmes pratiques de littératie familiale. Ensuite, il faut tenir compte des pratiques familiales quotidiennes déjà en place avant de proposer de nouvelles pratiques. En effet, les perceptions de la famille de ce qu'est la littératie et de leur rôle seraient importantes quant à l'acquisition et à l'usage de pratiques de littératie familiale (Armand *et al.*, à paraître). Enfin, il semble important de préparer adéquatement les parents par rapport au rôle qu'ils doivent jouer. Dans le cas contraire, ils peuvent se sentir incompetents ou envahis. En effet, il est nécessaire de leur apporter du soutien ou des idées pratiques en lien avec la lecture de façon à ce qu'ils puissent avoir davantage confiance en eux et en leurs moyens (Bursuk *et al.*, 2010; Collins et Matthey, 2001; Cook-Cottone, 2004; Sénéchal, 2008) sinon, on obtient l'effet contraire à celui désiré, c'est-à-dire que les parents se désengagent

du projet (Dymoke et Griffiths, 2010). Cette observation est également pertinente pour toute personne qui a un rôle de « mentor » dans un projet de littératie familiale (Anderson *et al.*, 2008). Nous avons d'ailleurs présenté une définition de la notion de famille qui élargit la représentation de celle-ci.

Dans un autre ordre d'idées, les pratiques de littératie familiale peuvent dépendre des habiletés de lecture des parents. Ainsi, les parents qui sont compétents en lecture vont inciter leurs enfants à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils vivent, ce qui n'est pas le cas de parents qui sont des lecteurs en difficulté (Chui et Ko, 2005; Dionne *et al.*, 2005). Burns *et al.* (2003) ajoutent que les attitudes des parents à l'égard de la lecture et de leurs habiletés langagières détermineront les types d'expériences et d'interventions qu'ils feront auprès de leurs enfants. De plus, les perceptions qu'ils ont de leurs enfants au regard de ses habiletés de lecture vont influencer sur leur manière d'être lors de la lecture. Les parents qui montrent que lire est un plaisir stimulent la motivation de leurs enfants à faire des efforts dans l'apprentissage de la lecture même si ces derniers rencontrent des difficultés (Baker, 2003).

Le rôle de l'école (enseignant, directeur, orthopédagogue, personne promouvant un projet de littératie)

L'école et plus précisément les enseignants devraient être sensibles aux croyances, aux attitudes et aux rôles des parents quant au développement de la littératie lorsqu'ils travaillent avec les familles (Baker et Scher, 2002; Saracho, 2008). Ils devraient également se questionner sur la représentation qu'ils ont du rôle des parents dans un projet de littératie familiale : est-il actif ou passif? La vision qu'ils auront de ce rôle influencera les activités qu'ils proposeront. Par le fait même, les enseignants ne devraient pas présumer que le parent sait comment faire des activités de littératie (Baker, 2003). Il suffit de penser aux parents mauvais lecteurs pour saisir la portée de cette réflexion. Pour ce faire, des auteurs proposent aux enseignants de faire connaître aux parents les approches actuelles en lien avec l'enseignement de la lecture et de développer chez eux des stratégies d'étayage orientées vers le sens et non vers le décodage (Dionne *et al.*, 2005). Par exemple, expliquer aux parents comment ils peuvent montrer à leurs enfants l'autocorrection et donner des exemples de questions qu'ils peuvent poser à ces derniers pour qu'ils puissent s'autocorriger. Les parents apprécient ce soutien. En fait, les interventions proposées par les

enseignants lorsque l'élève a des difficultés semblent être appréciées par les parents (Trenholm et Mirenda, 2006).

Il revient donc à l'école de créer des occasions pour inciter les parents à participer (Arzubiaga *et al.*, 2002; Burns *et al.*, 2003). Les caractéristiques socioculturelles d'une famille constituent des occasions d'activités pouvant développer l'engagement du parent et de l'enfant, car elles sont significatives pour eux. Cependant, les enseignants doivent faire attention aux réactions de certaines cultures à la lecture d'écrits, notamment ceux qui sont à l'encontre de leurs croyances culturelles (Jiménez *et al.*, 2009; Janes *et al.*, 2001).

Burns *et al.*, (2003) notent qu'une enseignante qui parle la même langue que les familles immigrantes facilite l'intégration. Pour ces auteurs, il est très important de soutenir l'héritage culturel des enfants en favorisant le développement du concept de soi, du sentiment d'appartenance familiale et en renforçant les habiletés d'apprentissage. Cependant, plusieurs enseignants proviennent de la culture caucasienne de classe moyenne (Patton *et al.*, 1999). La formation des enseignants en lien avec les différentes cultures devient alors un élément important pour la réussite d'un programme de littératie familiale. Enfin, Masny *et al.* (2009) et Letouzé (2007) favorisent l'utilisation des ressources communautaires tels les « leaders » d'une communauté ou des endroits significatifs qui favorisent la création d'expériences significatives pour les familles.

Sentiment de compétence

Chez les élèves

Le sentiment de compétence à l'égard de la lecture va influencer la participation de l'enfant. Ce sentiment est en lien avec les habiletés de lecture. Plus un enfant est habile en lecture, plus il retire du plaisir à lire, plus il va s'engager dans ce processus (Chiu et Ko, 2005). En même temps, il y a la perception de la valeur d'une activité et de son impact sur l'engagement et le degré de persévérance d'une personne (Beer-Toker et Gaudreau, 2006; Clark et McDonnell, 2001). Ainsi, plus l'enfant perçoit la tâche comme étant difficile, moins il aura de motivation pour s'engager dans cette activité (Baker, 2003). Dans ce cas, même pour un bon lecteur, une activité trop difficile pour les habiletés qu'il possède peut amener un désengagement.

Les élèves qui ont des difficultés de lecture ont un sentiment de compétence et d'efficacité personnelle en lecture moins élevé que chez les élèves sans difficulté (Baker, 2003; Bournot-Trites *et al.*, 2003; Bursuk *et al.*, 2010; Collins et Matthey, 2001). Ils auront plus tendance à vouloir écouter quelqu'un lire qu'à lire par eux-mêmes. Leur motivation à persévérer en lecture est affectée, car ils sont constamment confrontés à une activité qui amène chez eux des émotions plutôt négatives. Lors d'une étude auprès d'élèves en difficulté ayant participé à des programmes de littératie, Bournot-Trites *et al.* (2003) remarquent que ces élèves continuent à avoir des difficultés de lecture même s'ils trouvent le programme efficace.

Il s'ajoute à ce sentiment d'incompétence un stress occasionné par leur désir de répondre aux attentes de leur famille et de l'école (Baker, 2003). Bursuk *et al.* (2010), dans un programme de littératie familiale où les parents proposaient des programmes volontaires sur la lecture, ont observé un effet négatif du projet d'une part, parce que les attentes de résultats positifs stressaient les enfants, et d'autre part, parce que les enfants ne comprenaient pas nécessairement bien le but des lectures proposées par les parents, car elles étaient trop éloignées de leur réalité. De plus, les personnes ont tendance à mettre l'accent sur les difficultés de lecture, ce qui ne fait qu'empirer la situation autant pour les enfants que pour les parents (Baker, 2003).

Chez les parents

Le sentiment de compétence des parents joue également sur leur implication dans un programme de littératie familiale. Cependant, les raisons peuvent être différentes de celles des enfants. Bien entendu, un parent qui a lui-même des difficultés de lecture va être moins porté à s'impliquer dans un projet de littératie familiale. Or, il n'est pas rare qu'un parent d'enfants en difficulté de lecture soit lui-même un mauvais lecteur (Baker, 2003; Chiu et Ko, 2005). Pourtant, il semble que ces parents accordent de l'importance à la lecture, car ils sont conscients de son impact sur la vie quotidienne (Dionne *et al.*, 2004).

Les parents immigrants qui ne possèdent pas bien la langue parlée d'une société d'accueil vont également avoir des difficultés à soutenir leur enfant en lecture non pas parce qu'ils ont de la difficulté en lecture, mais parce qu'ils ne parlent pas et ne lisent pas bien la langue de la société d'accueil (Burns *et al.*, 2003; Carrington et Luke, 2003; Janes *et al.*, 2001; Patton *et al.*, 1999). Or, ces auteurs notent que plusieurs programmes de littératie familiale ont été créés pour des

familles caucasiennes et ne répondent pas au besoin de littératie familiale des familles immigrantes.

Par ailleurs, les parents qui ont participé à un programme de littératie familiale se sentent la plupart du temps plus confiants par rapport à eux-mêmes dans leur rôle de premier éducateur (Raskinski et Stevenson, 2005; Camilleri *et al.*, 2005; Letouzé, 2007) et plus compétents pour assister par la suite leurs enfants. De plus, voyant leurs enfants motivés par une activité de lecture, ils sont eux-mêmes motivés, rassurés et ont tendance à la valoriser (Collins et Matthey, 2001). Les parents ont d'ailleurs une meilleure conception de soi, une meilleure estime de soi et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé lorsqu'ils n'ont de compte à rendre à personne et qu'on ne leur dit pas quoi faire (Fagan, 2001). Dans ce cas, un fort sentiment d'appartenance (*ownership*) se développe chez les parents. C'est notamment ce qui est arrivé avec le programme PRINTS.

Il est bien entendu que le fait de construire, de façon positive, des pratiques de littératie familiale à un stade précoce contribuera à ce que les parents se sentent valorisés, et par conséquent plus susceptibles de continuer à soutenir l'apprentissage de leurs enfants grâce à des activités familières en littératie (Boudreau *et al.*, 2006; Giasson et Saint-Laurent, 2005; Heydon et Reilly, 2007).

Relation parent-enfant

Pour certains auteurs, les interactions parent-enfant sont plus importantes pour la réussite d'un programme de littératie familiale que le programme comme tel (Bloome *et al.*, 2000; Caspe, 2003; Collins et Matthey, 2001; Enz, 2003; Saracho, 2008). C'est pour eux l'occasion de resserrer le lien affectif parent-enfant (Arzubiaga *et al.*, 2002; Hannon, Morgan et Nutbrown, 2006). Ainsi, des parents transmettent leur plaisir de lire à leurs enfants (Chui et Ko, 2005). D'autres partagent avec leurs enfants des activités auxquelles ils n'auraient pas pensé.

Par ailleurs, les parents font plusieurs apprentissages. D'abord, certains prennent conscience qu'une activité de littératie ne passe pas nécessairement par la lecture d'un livre de littérature jeunesse (Burns *et al.*, 2003; Camilleri *et al.*, 2005). D'autres font des découvertes sur leurs enfants: ses goûts, sa créativité, ses connaissances (Masny et Waterhouse, 2009; Saracho, 2002). Enfin, des parents apprennent plusieurs choses sur eux-mêmes comme le fait qu'ils ont plus

d'aptitudes qu'ils ne le croient ou, encore, le fait qu'ils développent des habiletés sociales et de communication lorsqu'ils participent à un programme de littératie familiale ayant lieu en groupe (Camilleri *et al.*, 2005; Colins et Matheys, 2001).

Dans un autre ordre d'idées, nous tenons à émettre une mise en garde concernant la lecture partagée. D'abord, il faut la différencier de la lecture interactive où l'enfant et le parent interagissent autour d'une lecture. Ensuite, la lecture partagée avec un parent (*Share book reading*) n'est pas un phénomène universel (Anderson *et al.*, 2010; Carrington, 2003; Janes et Kermani, 2001; Mui et Anderson, 2008). Certaines familles ne font pas de lecture partagée soit parce que cette pratique ne fait pas partie de leur culture (Anderson *et al.*, 2010), soit parce qu'il est difficile de trouver des livres dans la langue maternelle (Mui et Anderson, 2008). Lorsqu'un parent lit un livre dans une langue qu'il possède mal, il se place en situation d'échec, car il a de la difficulté à s'exprimer. Les parents voient ceci comme une punition (Janes et Kermani, 2001). Carrington et Luke (2003) considèrent que la lecture partagée parent-enfant est en fait une pratique sociale et culturelle associée à la classe moyenne caucasienne. Elle a donc des limites culturelles et ne rejoint pas nécessairement les familles immigrantes. Bref, selon lui, la lecture partagée n'est pas de la littératie familiale, mais plutôt un type de lecture.

Relation père-enfant

Peu d'études ont porté sur la place des pères dans un programme de littératie familiale. Ces dernières démontrent que les pères sont souvent absents parce que ces programmes se déroulent la plupart du temps durant les heures où ces derniers travaillent (Karther, 2002; Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009; Saracho, 2008). Ceux-ci sont pourtant engagés dans des activités de littératie avec leur enfant particulièrement s'ils sont outillés en ce sens. Les pères s'engagent autant auprès de leurs fils que de leurs filles et préfèrent les activités de lecture à celles d'écriture (Morgan *et al.*, 2009). De plus, les pères choisissent une lecture à partir de leurs propres intérêts et de ceux de leurs enfants (Saracho, 2008). Ainsi, ils liront autant un livre de littérature jeunesse que des livres documentaires, des journaux ou des magazines. Certes, ces pères utilisent les stratégies proposées par les programmes, mais souvent, ils mettent en place des stratégies qui leur sont propres et qui s'avèrent efficaces (Carignan et Beauregard, 2010; Morgan *et al.*, 2009; Saracho, 2008). Dans le même ordre d'idées, pour une même stratégie de lecture, les pères ciblent différentes intentions. Par exemple, des pères encouragent leur enfant à faire la lecture de

l'image parce qu'ils croient que : a) c'est meilleur pour leur enfant que ce dernier lise sa propre histoire; b) encourage son enfant à imiter des comportements de lecture; c) permet à l'enfant de faire sa propre interprétation de l'histoire. Enfin, la participation des pères aux programmes de littératie familiale a un impact sur les pratiques parentales du père et resserre le lien avec ses enfants (Karther, 2002; Morgan *et al.*, 2009; Saracho, 2008). Mentionnons que tous ces projets avaient un volet relation parent-enfant. Ces recherches démontrent donc qu'il est important d'intégrer les pères dans les programmes de littératie familiale, car ils y apportent leur propre couleur qui peut être différente de celle des mères.

Adolescence

Quoique l'âge des enfants ayant participé aux programmes de littératie familiale soit rarement précisé, quelques constats émergent. Le choix des livres, les thèmes abordés, les stratégies utilisées varient selon que l'enfant commence la lecture ou qu'il soit plus avancé dans son apprentissage. Ainsi, nous avons vu précédemment que des adolescents pouvaient être réticents par rapport à la participation de leurs parents dans un programme de littératie familiale soit parce qu'ils jugent que l'activité proposée a un caractère trop intime (poésie), soit parce qu'ils considèrent que leurs parents sont trop occupés pour participer (Wiseman, 2009). Par ailleurs, Bursuk *et al.* (2010), dans un projet de littératie familiale où les parents proposaient des lectures aux adolescents, constatent que les attentes des parents ainsi que les lectures proposées étaient trop éloignées des réalités de ces jeunes et ont nui au projet. Il faut donc trouver un projet de lecture qui rassemble parent et adolescent.

Relation famille-école

Les programmes de littératie familiale sont l'occasion de rapprocher ou d'éloigner les familles de l'école. Le respect que l'école témoignera à l'égard de la culture familiale sera un premier pas vers la réussite (Cairney, 2002; Jiménez *et al.*, 2009). Ainsi, l'identification des pratiques relationnelles famille-école-communauté influencera les activités proposées (Bloome *et al.*, 2000). Si elles sont complémentaires, non assimilatives et adaptatives, les chances seront meilleures. Par ailleurs, il sera important de différencier les pratiques de littératie scolaire de la littératie familiale (Saracho, 2002).

La recherche d'Anderson *et al.* (2010) a fait part du fait que des familles socioéconomiquement défavorisées se sentent aliénées (*alienated*) par rapport à l'école et qu'elles se sentent souvent coupables face aux difficultés d'apprentissage de leurs enfants (Fagan, 2001). Certaines familles mentionnent également que l'école et la communauté ne les comprennent pas (Timmons et Walton, 2003) et qu'elles ont constamment peur d'être jugées (Timmons, 2008). La peur du jugement des autres peut expliquer le fait que certaines familles sont réticentes à admettre que la littératie représente pour eux un grand défi (Timmons, 2008). Les familles immigrantes vivent des situations semblables (Jiménez *et al.*, 2009; Janes *et al.*, 2001).

Facteurs environnementaux influençant les pratiques

Outre les facteurs individuels, l'organisation et les structures d'un système peuvent nuire à la réussite d'un programme de littératie familiale. Quoique moins nombreux, ils sont tout aussi importants. C'est ainsi que nous avons créé quatre catégories : formation, disponibilité des parents, matériel et Internet.

Formation

Pour les chercheurs, la formation des parents, des enseignants, des mentors et de toute personne concernée par le programme de littératie familiale est un incontournable. La formation touche autant la lecture que la culture familiale. Sénéchal (2008), dans une méta-analyse, observe que la formation des parents dispensée par des éducateurs peut avoir un effet sur le rendement. Neuman (1996 dans Burns, 2003), pour sa part, constate que la formation des enseignants à l'égard de la littératie familiale permet notamment à ces derniers de saisir la différence entre la littératie familiale et la littératie scolaire et de mieux saisir les réactions des parents et des enfants envers certaines activités. On comprend donc que la formation est en lien avec les facteurs individuels.

Ces formations permettent notamment de mieux connaître et de comprendre les difficultés en lecture ainsi que les stratégies à utiliser pour créer un environnement favorisant l'apprentissage de celle-ci (Bournot-Trites *et al.*, 2003; Bursuk *et al.*, 2010; Collins et Mathey, 2001). De plus, le programme doit prévoir un suivi après la formation. Ainsi, si une pratique de littératie est inadéquate, il est plus aisé de la corriger tout de suite que d'attendre et de constater l'erreur par la suite (Baker, 2003). Des auteurs recommandent aux enseignants d'élargir leur horizon par rapport à leur définition de la lecture : choisir un livre à partir des intérêts de l'enfant et non pas

d'un intérêt scolaire, regarder un film sur un livre et le lire ensuite, compléter des activités d'art dans des livres, des magazines, etc. (Carignan et Beauregard, 2010; Cook-Cottone, 2004).

Par ailleurs, tous les chercheurs qui ont travaillé auprès des familles immigrantes, des familles en milieux socioéconomiquement défavorisés et des familles sous-scolarisées recommandent fortement une formation pour les enseignants afin de comprendre la culture de ces familles. Ils recommandent également une formation pour les familles afin qu'elles comprennent mieux le système scolaire, la lecture et leur rôle dans un programme de littératie familiale.

Enfin, des auteurs soulignent la nécessité de fournir un guide pour la mise en place et le déroulement d'un programme de littératie familiale (Letouzé, 2007).

Disponibilité des parents

L'endroit et l'heure où ont lieu les activités de littératie familiale proposées par un programme vont influencer sur l'engagement des parents. C'est notamment le cas des familles immigrantes ou en milieu socioéconomiquement défavorisé (Arzubiaga *et al.*, 2002; Letouzé, 2007). Il est difficile de trouver un horaire convenant à toutes les familles, mais il faut les consulter. Une activité qui a lieu à la maison est moins astreignante qu'une activité qui a lieu à l'école et semble obtenir de meilleurs résultats (Collins et Matthey, 2001; Cook-Cottone, 2004). De plus, il faut éviter de modifier l'horaire sans consulter les parents. Patton *et al.* (1999), dans leur projet auprès de familles immigrantes, ont eu des difficultés en ce qui a trait à la participation des parents notamment à cause du transport (le projet se déroulait à l'université avec des étudiants en enseignement). De plus, la participation des parents a été difficile, car l'activité avait lieu au moment où les parents allaient à la recherche d'un emploi.

Matériel disponible

Le matériel disponible à la maison est un autre facteur qui peut influencer sur le programme de littératie familiale. Plusieurs chercheurs mentionnent que certaines familles de milieux socioéconomiquement défavorisés possèdent moins de matériel de littératie que des familles de milieu aisé ou, encore, celui-ci est usé, désuet et peu varié (Dionne *et al.*, 2004; Morgan *et al.*, 2009). L'école ou la communauté pourrait mettre en place des moyens pour prêter ou fournir du matériel à ces familles. Il faut porter une attention particulière au matériel, car, encore une fois, il

est possible que le matériel proposé aille à l'encontre de la culture de certaines familles (Letouzé, 2007). En fait, les ressources, le matériel et la variété des activités doivent être en lien avec les éléments de la vie quotidienne de l'enfant (Saracho, 2002). Enfin, Boudreau *et al.* (2006) mentionnent que ce n'est pas tellement le matériel utilisé qui est important, mais plutôt la façon de l'utiliser. Conséquemment, une formation à ce sujet prend alors toute son importance.

Internet

Des outils tels des CD-ROMS, le courriel et Internet sont de plus en plus utilisés comme activités de littératie (Ward et Wason-Ellman, 2005). Si certaines familles s'adaptent à ces nouveaux outils de lecture, il y a tout de même certaines difficultés, notamment pour celles qui n'ont pas accès à un ordinateur ou à Internet (Carrington et Luke, 2003). Dans le même ordre d'idées, la recherche d'Anderson, Lenters et McTavish (2008) a démontré que, dans les sites Internet en lien avec les programmes de littératie familiale, on parle de la famille de façon très traditionnelle. En effet, il est rare de voir des sites évoquer d'autres membres de la famille (oncle, cousin, etc.) ou d'autres personnes significatives (ami de la famille, par exemple). Or, nous avons mentionné à quelques reprises qu'il fallait changer cette vision de la famille. Enfin, certains sites Internet font part, de façon explicite ou implicite, du fait que les parents moins scolarisés ne sont pas capables de fonctionner entre autres à cause du manque de confiance en eux. Ceci peut influencer sur le sentiment de compétence de ces parents et diminuer par le fait même leur motivation à s'engager dans un programme de littératie familiale.

RECOMMANDATIONS

Afin que des programmes, des projets pilotes ou des activités de littératie familiale soient plus efficaces, il est nécessaire de tenir compte de certains éléments importants. Voici des recommandations pour mettre en place des programmes de littératie familiale efficaces, et ce, en fonction de la recension des écrits réalisée. Le but est de pouvoir miser sur des stratégies gagnantes lors de l'élaboration ou de la révision de programmes de littératie familiale. Il est à noter que les recommandations s'appuient sur plusieurs auteurs.

Choisir le bon programme est important. Il doit être clair, structuré et accompagné d'un manuel d'instruction. Cette façon de faire assure de meilleurs résultats. De plus, il doit être modifiable et s'ajuster aux besoins particuliers des différentes clientèles et des milieux. C'est d'ailleurs une des difficultés, car les programmes ne s'adaptent pas toujours aux réalités des familles. Cependant, une personne ou un groupe peut mettre en place un projet ou des activités.

Nous avons regroupé les recommandations sous trois catégories : familles/enfants/communauté, organisation/structure et évaluation du programme. Il est important de mentionner que toutes ces recommandations ont leur importance.

Familles/enfants/communauté

- Valoriser la culture des familles. Tenir compte de leur bagage culturel et l'exploiter dans les activités (ex : aborder des thèmes en lien avec la culture familiale).
- Avoir en tête les objectifs du programme et s'assurer qu'ils sont en lien avec la façon dont les familles interagissent est important.
- Préparer les parents au projet en expliquant le but et les objectifs, les attentes à l'égard de chacun (ex : préciser le rôle de chaque participant), le tout dans un langage compréhensible. Cette recommandation concerne également toute personne impliquée dans le projet (mentor, enseignant, etc.).
- Impliquer les parents dans la création de programmes de littératie familiale, que ce soit pour le choix, le type d'activités, les thèmes à aborder, etc. De plus, les parents connaissent très bien leurs enfants. Ils peuvent donc fournir de l'information pertinente à leur sujet.

- Impliquer également les enfants-élèves dans le projet. Les adolescents et les enfants plus âgés (9 ans et plus) ont conscience de ce qu'ils veulent ou non.
- Tenir compte de la capacité des parents à participer et à se sentir à l'aise dans des programmes.
- Participation volontaire et non obligatoire des parents et des enfants; autrement c'est l'échec du projet. Il est donc nécessaire d'accepter que ce ne soit pas tous les parents qui veuillent participer.
- Les parents et les enfants doivent retirer du plaisir à faire les activités. Ce commentaire s'applique également aux personnes concernées par le projet.
- Mettre l'accent sur le rôle du père dans le développement de la littératie, et ce, particulièrement chez les garçons.
- Prévoir les activités en fonction des habiletés (langagières et de lecture) des enfants et des parents.
- Ne pas hésiter à faire appel à la créativité des familles.
- Les activités proposées doivent être significatives pour les parents et les enfants et être en lien avec la réalité des familles.
- Faire appel à la communauté (familles qui parrainent d'autres familles, « leaders » d'une communauté, sportifs, etc.).
- Écouter ce que les personnes ont à dire sur les activités ou le projet. Les commentaires permettent de l'ajuster, au besoin.

Structure/organisation

- Formation des personnes concernées par le projet de littératie familiale (parents, enseignants, mentors, etc.). C'est l'occasion de connaître les familles, de partager de l'information et des réflexions sur le projet :
 - sur ce qu'est la lecture : perceptions, rôles, motivation, sentiment de compétence, etc.;
 - sur la culture des familles : langue, traditions, religion, etc.;
 - sur les stratégies de lecture : faire prendre conscience aux parents qu'ils ont des pratiques de littératie familiale;
 - assurer un suivi après la formation.

- Tenir compte de la disponibilité des familles :
 - horaire de travail des parents;
 - autres activités familiales;
 - besoins des autres enfants.
- Offrir du matériel et des livres aux parents et aux enfants :
 - l'accès aux ressources et au matériel est déterminant pour les familles aux revenus modestes;
 - donner des livres constitue un élément motivateur pour les enfants et une récompense pour les parents;
 - importance des trousseaux à apporter à la maison (stratégie gagnante à cause des moyens parfois limités des parents);
 - varier les outils de lecture (CD-ROMS, films, magazines, journaux, bandes dessinées, etc.).
- Les activités doivent être assez rapprochées, sans être trop intensives (une fois par semaine ou aux 2 semaines). La durée doit être environ de 2 heures sinon la motivation peut diminuer. Le projet se déroule sur une période de 3 à 4 mois.
- Le projet se déroulera autant que possible à l'extérieur de l'école pour le différencier de la littératie scolaire. Ceci permet également d'ouvrir les horizons au sujet de la lecture.
- Si le projet a lieu à l'extérieur de la maison : fournir des rafraichissements, le transport, des repas, la gardienne et le soutien moral.
- Penser à une liste de points précis (*checklist*) qui indique toutes les étapes du projet ou du programme.

Évaluation du programme

Les programmes doivent être évalués et faire l'objet de recherches pour déterminer les pratiques gagnantes en littératie familiale. Les évaluations devraient concerner le volet lecture, mais également le volet relationnel. De plus, il faudrait réévaluer une année plus tard pour déterminer si les familles poursuivent les activités de littératie. Enfin, il faudrait se pencher sur les perceptions des parents, des enfants et des adolescents, car peu d'études existent à ce sujet.

Raisons évoquées en cas d'absence ou de retrait complet d'un projet de littérature familiale

- Des familles vont quitter le programme pour des raisons personnelles;
- Problème de transport, de gardienne, problèmes financiers;
- Des parents monoparentaux qui travaillent de longues heures. La fatigue fait en sorte qu'un parent va décider d'arrêter le programme ou de s'absenter à certaines reprises;
- Vécu du parent lorsqu'il était lui-même élève au primaire ou au secondaire;
- Enfin, il y a des parents qui ne s'engageront pas, et ce, quelles que soient les raisons.

CONCLUSION

Nous avons comme mandat de faire une recension des écrits sur les pratiques et les interventions en littératie qui semblent être les mieux fondées scientifiquement. Dans un premier temps, nous avons présenté différentes définitions du terme « littératie ». Il en existe une multitude. Certaines ciblent plutôt les habiletés linguistiques et cognitives alors que d'autres se situent dans une perspective socioconstructiviste. Ensuite, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour effectuer cette recension, soit les bases de données, les livres de référence et les revues scientifiques consultées de même que les critères avec lesquels nous avons recensé les écrits. Cette démarche nous a permis de présenter une quinzaine de programmes de littératie familiale et de répertorier des dizaines d'activités proposées dans ces programmes. De plus, nous avons identifié des facteurs individuels et environnementaux pouvant influencer la réussite d'un programme de littératie familiale de même que l'engagement des enfants et des parents. Enfin, nous avons formulé plus d'une vingtaine de recommandations pour la mise en place d'un programme, d'un projet ou d'une activité de littératie. Celles-ci visent également le développement de pratiques gagnantes.

Quelques constats émergent de cette recherche. D'abord, peu de chercheurs définissent ce qu'ils entendent par littératie et encore moins lorsqu'il s'agit de littératie familiale ou communautaire. D'ailleurs, celles-ci sont souvent associées l'une à l'autre. Ensuite, la recherche démontre que la famille est un lieu riche pour le développement de la littératie et que les programmes ont le potentiel d'influencer positivement les familles. Malheureusement, l'investissement dans ces programmes n'est pas très grand, car les recherches dans le domaine manquent. Par ailleurs, on constate que les différents facteurs influant sur la réussite ou non d'un programme sont interreliés. On ne peut les examiner séparément puisqu'ils forment un tout.

Dans tous les projets de littératie familiale, il ne faut pas oublier une limite : les familles qui participent, c'est bien parce qu'elles le veulent et qu'elles voient une certaine importance à vivre de tels projets. Par contre, ceci n'aide pas à rejoindre les parents qui ne participent pas.

Enfin, peu de programmes sont évalués. Dans un tel cas, ce sont souvent les volets lecture et écriture qui sont évalués. Le volet relationnel est souvent négligé. Or, les quelques recherches

qui se sont penchées sur la famille montrent que le volet relationnel est tout aussi important que les autres et pourrait même être plus significatif que les activités de littératie comme telles.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N. et Kim, E.J. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.
- Anderson, J., Lenters, K. et McTavish, M. (2008). Constructing families, constructing literacy: A critical analysis of family literacy websites. *School Community Journal*, 18(1), 61-78.
- Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z. et Dutil, C. (à paraître). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56(3), 469-495.
- Arzubiaga, A., Rueda, R. et Monzó, L. (2002). Family matters related to the reading engagement of latino children. *Journal of Latinos and Education*, 1(4), 231-243.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Baker, L. et Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Beauregard, F. et Carignan, I. (2010). Lire avec fiston : un projet novateur. *Vie Pédagogique*, 154, mai. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/154>.
- Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 345-376.
- Bloome, D., Katz, L., Solsken, J., Willett, J. et Wilson-Keenan, J. (2000). Interpellations of family/community and classroom literacy practices. *The Journal of Educational Research*, 93, 155-163.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 190-213.
- Bournot-Trites, M., Lee, E et Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : une collaboration parent-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 195-210.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C.-E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Bursuck, W.D., Robbins, S. et Lazaroff, K. (2010). Meeting the needs of struggling readers in high school: What are rural schools doing? *The Rural Educator*, 31(2), 27-32.
- Cairney, T.H. (2002). Bridging home and school literacy: in search of transformative approaches to curriculum. *Early Child Development and Care*, 172(2), 153-172.

Camilleri, J., Spiteri, S. et Wolfendale, S. (2005). Parent empowerment for family literacy: A European initiative. *Literacy*, 39(2), 74-80.

Carignan, I. et Beauregard, F. (2010). Lire avec fiston : intégrer la famille dans la lecture. In L. Lafontaine (dir.), *Pratiques et outils pédagogiques en littératie dans une perspective d'inclusion*, (p. 95-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Carrington, V. et Luke, A. (2003). Reading Homes and Families: From Postmodern to Modern? In A. van Kleck, S. Stahl, et E. Bauer (dir.), *On reading Books to Children: Parents and Teachers*, (p. 221-241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Caspe, M. (2003). *Family Literacy: A Review of Programs and Critical Perspectives*. Family Involvement Network of Educators (FINE), Harvard Family Research Project.

The Centre for Literacy. (2010). *Definition of Literacy*. Consulté le 7 janvier 2011 au <http://www.centreforliteracy.qc.ca/def.htm>

Clark, A.-W. et McDonnell, K.-L. (2001). *Increasing Independent Reading Practices Through Family Involvement and Motivational Strategies*. Maîtrise, Saint Xavier University, Field based Master's Program. Chicago, Illinois.

Chui, C.-H. et Ko, H.-W. (2005). *Relations between Parental Factors and Children's Reading Behaviors and Attitudes: Results from PIRLS 2005 Field Test in Taiwan*. Department of Education, National Chengchi University, Taiwan Hwa-Wei Ko.

Collins, L. et Matthey, S. (2001). Helping parents to read with their children: evaluation of an individual and group reading motivation program. *Journal of Research in Reading*, 24(1), 65-81.

Cook-Cottone, C. (2004). Constructivism in family: Parents as mentors. *Reading Improvement*, 41(4), 208-219.

Dever, M. T. et Burts, D. C. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370.

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). Analyse des interactions entre le parent faiblement scolarisé et son enfant lors de la lecture. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 1-16.

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.

Dymoke, S. et Griffiths, R. (2010). The Letterbox Club: The impact on looked-after children and their carers of a national project aimed at raising achievements in literacy for children aged 7 to 11 in foster care. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 52-60.

Dionne-Coster, S. (2006). *Intégration des littératies multiples à une définition de l'alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire*. Document téléaccessible à

http://www.fcac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/integration_litteraties%20multiples_sommaire.pdf.

Enz, B.J. (2003). The ABC of Family Literacy. In A. DeBruin-Parecki, et B. Krol-Sinclair (dir.). *Family Literacy: From Theory to Practice*, (p. 50-67). Newark, DE: International Reading Association.

Fagan, W. T. (2001). *Family Literacy Programs: The Whole Is More than the Sum of its Parts*. Educational Resources Information Center (ERIC), 1-17.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). La littératie familiale et l'apprentissage de la lecture chez les enfants de première année. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 41(2), 191-211.

Hannon, P., Morgan, A. et Nutbrown, C. (2006). Parents' experiences of a family literacy program. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 19-44.

Heydon, L. et Reilly, J. (2007). Professional development for family learning programmes: A rationale and outline curriculum. *Literacy*, 41(3), 155-160.

Janes, H. et Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: Pleasure or punishment? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458-466.

Jiménez, R.T., Smith, P.H. et Teague, B.L. (2009). Transnational and community literacies for teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 16-26.

Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.

Knafllic, L. (2005). How we started: The family literacy programme in Slovenia. *Literacy*, 39(2), 81-84.

Letouzé, S. (2007). *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire. Étape 1, 2004-2005*. Document téléaccessible à <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cfafbo/enfant3/enfant3.pdf>.

Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 6-8.

Masny, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies. In D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, (p. 15-26). Montréal : Éditions Logiques.

Masny, D. et Waterhouse, M. (2009). L'apprentissage des systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples. In D. Masny (dir.), *Lire le monde : Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, (p. 329-363). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

McElvany, N. et van Steensel, R. (2009). Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8(3), 418-433.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). Plan d'action sur la lecture. Document téléaccessible <http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Évaluation de programme : Plan d'action sur la lecture. Document téléaccessible <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=820>.

Morgan, A., Nutbrown, C. et Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167-185.

Mui, S. et Anderson, J. (2008). At home with the Johars: Another look at family literacy. *The Reading Teacher*, 62(3), 234-243.

OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Document téléaccessible à <http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>

Patton, M. M., Silva, C. et Myers, S. (1999). Teachers and family literacy bridging theory to practice. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 140-146.

Pluri-elles. (2008). *Définition des trois plans de développement de l'alphabétisation familiale : la littératie communautaire*. Consulté le 7 janvier à http://www.pluri-elles.mb.ca/trois_plans.php.

Raskinski, T. et Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26, 109-125.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeships in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Saracho, O. (2008). A literacy program for fathers: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 35, 351-356.

Saracho, O. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113-122.

St-Pierre, R. G., Ricciuti A. E. et Rimdzius, T. A. (2005). Effects of a family literacy program on low-literate children and their parents: Findings from an evaluation of the even start family literacy program. *Developmental Psychology*, 41(6), 953-970.

Sénéchal, M. (2008). *L'effet d'interventions familiales sur l'acquisition de la lecture par les enfants : de la maternelle à la 3^e année*. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation, (p. 1-8). London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

Stile, S. et Ortiz, R. (1999). A model for involvement of fathers in literacy development with young at-risk and exceptional children. *Early Childhood Education Journal*, 26(4), 221-224.

Sturtevant, E. G. et Kim G. S. (2010). Literacy motivation and school/non-school literacies among students enrolled in a middle-school ESOL program. *Literacy Research and Instruction*, 49, 68-85.

Timmons, V. (2008). Challenges in researching family literacy programs. *Canadian Psychology*, 49(2), 96-102.

Trenholm, B. et Mirenda, P. (2006). Home and community literacy experiences of individuals with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 10(1), 30-40.

Ward, A. et Wason-Ellam, L. (2005). Reading beyond school: Literacies in a neighbourhood library. *Canadian Journal of Education*, 28(1 & 2), 92-108.

Wiseman, A.M. (2009). When you do your best, there's someone to encourage you: Adolescents' view of family literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 132-142.

Cette recension des écrits est conforme à la nouvelle orthographe.



ANNEXE A

ACTIVITÉS DE LITTÉRATIE RETROUVÉES DANS LES ÉCRITS SÉLECTIONNÉS

Activités/pratiques de littérature provenant de recherches multiculturelles diverses²

Activités pour le préscolaire

- Jeux de rôles et jeux imaginaires (Burns, Espinosa et Snow, 2003);
- Utilisation de matériel varié (livre, papier, crayon, etc.);
- Lecture et discussion sur le thème;
- Inventer et raconter des histoires;
- Chanter dans la langue d'origine.

Activités pour le primaire

- Activités de lecture partagée parent-enfant (Beer-Toker et Gaudreau, 2006);

Activités pour le secondaire

- Histoires lues aux enfants (Sturtevant et Kim, 2010);
- Chants scandés (Sturtevant et Kim, 2010);
- Enfants plus vieux lisant aux plus jeunes (Sturtevant et Kim, 2010);
- Utilisation du « language brokering » (utilisation de deux langues en alternance de façon approximative) dans lequel les enfants sont des traducteurs entre leurs parents et les intervenants scolaires (Moll et Gonzalez, 1994 dans Sturtevant et Kim., 2010);
- Raconter des histoires sans faire appel à un livre (Armand, Gagné, De Koninck et Dutil, à paraître);
- Lire des revues, des journaux, des livres éducatifs, des BD;
- Jeux électroniques;

² Ces activités s'adressent à des familles immigrantes.

Autres activités sans mention de l'âge

- Utilisation des différentes possibilités offertes par la bibliothèque (Ward et Wason-Ellam, 2005) :
 - lien avec la culture populaire;
- Utilisation de l'ordinateur et des médias électroniques (Ward et Wason-Ellam, 2005);
- Lire des livres dans la langue première (Bloome *et al.*, 2000);
- Lire des poèmes traditionnels (Janes et Kermani, 2001);
- Création de leur propre livre de conte;
- Organisation d'une foire de littérature.
- Parents montrent et discutent avec les étudiants de leurs pratiques de littérature. Lecture du Coran, de livres en Urdu, etc. (Patton, Silva et Myers, 1999);

Activités/pratiques de littérature familiale diverses en langue première

Activités pour le préscolaire

- Jeux de rimes et de phonèmes (Boudreau, St-Laurent et Giasson, 2006; Giasson et St-Laurent, 2004);
- Lecture et écriture de mots (Boudreau *et al.*, 2006);
- Activités d'art (Karther, 2002);
- Construction de poupées;
- Faire des décorations (Masny et Waterhouse, 2009);
- Lecture partagée parent-enfant : modélisation;
- Activités qui font appel au visuel, à l'oral, à l'écrit et au tactile;

Activités père-enfant

- Explorer le rythme dans le langage (Saracho, 2008);
- Pointer une image et la nommer
- Toucher le livre et le sentir
- Lecture de livres, de journaux, de magazines par le père :
 - enfant pose ensuite des questions au père au sujet des lectures;

- Père encourage l'enfant à lire;
- Père encourage la lecture à partir des images (l'enfant s'approprie l'histoire);
- Faire en sorte que l'enfant voit facilement les images lors de la lecture avec le père (Stile et Ortiz³, 1999);
- Lire aux enfants lorsque les pères en ont envie;
- Identifier les livres que les adultes et les enfants peuvent apprécier;
- Choisir un temps pour la lecture où les enfants sont plus éveillés;
- Créer un temps spécial pour la lecture qui fera partie de la routine quotidienne des enfants;
- Permettre aux enfants de faire partie intégrante du processus de lecture en leur permettant notamment de tourner les pages;
- Enseigner aux enfants à pointer les images au fur et à mesure de la lecture afin de montrer leur compréhension;
- Utiliser la voix comme un outil afin d'exprimer les émotions vécues lors de la lecture;
- Montrer des magazines avec des photos de camions (Karther, 2002).

Activités pour le primaire

- Jeux avec les syllabes en famille (*Family syllable games*) (Cook-Cottone, 2004);
- Création de petits livres en famille;
- Visite en famille à la bibliothèque;
- Présentation d'un auteur professionnel;
- Aller en famille dans une librairie et un café (*bookstore and coffee shop*);
- Comparaison, en famille, des stratégies de lecture utilisées sous forme de jeu;
- Création de t-shirt avec poèmes;
- Reconnaissance de mots;
- Utilisation de CD-ROMS, du courriel et du Web (Carrington et Luke, 2003);
- Rédaction de textes par l'enfant;
- Fabrication de cartes selon le thème de l'année;

³ Ces activités sont pour les enfants à risque de 3 à 8 ans.

- Faire des recettes;
- S'exprimer sur un texte;
- Parents écoutent leur enfant lire à voix haute (Sénéchal, 2008);
- Parents font la lecture à voix haute (Sénéchal, 2008; Cook-Cottone, 2004);
- Écrire pour des besoins courants (épicerie) (Dionne , St-Laurent et Giasson, 2004);
- Lecture du journal;
- Lecture parent-enfant au coucher (Giasson et St-Laurent, 2004).

Activités pour le secondaire

- Utilisation du dictionnaire pour les adolescents (Bursuk, Robbins et Lazaroff, 2010).

Autres activités sans mention de l'âge

- Laisser les lecteurs non motivés choisir leur lecture : non-fiction, livres avec illustrations, etc. (Baker, 2003);
- Regarder un film en lien avec un livre et le lire par la suite;
- Compléter des activités d'art dans des livres et des magazines;
- Envoi de livres à la maison par les enseignants;
- Inviter les parents à l'école pour réaliser des activités spécifiques;
- Utiliser des livres préenregistrés;
- Partager des livres entre amis et en famille;
- Présenter des lectures stimulantes n'étant pas en lien avec l'école;
- Utilisation des technologies (ordinateur, radio, télévision) (Saracho, 2002);
- Faire des prédictions lors de la lecture;
- Lecture interactive avec des membres de la famille ou des amis (Chui et Ko, 2005).

ANNEXE B

Tableau synthèse des écrits sélectionnés

Voici un tableau synthèse des écrits sélectionnés pour la recension des écrits en littérature familiale. Il est toujours possible de faire référence au rapport pour avoir accès à une information plus pointue.